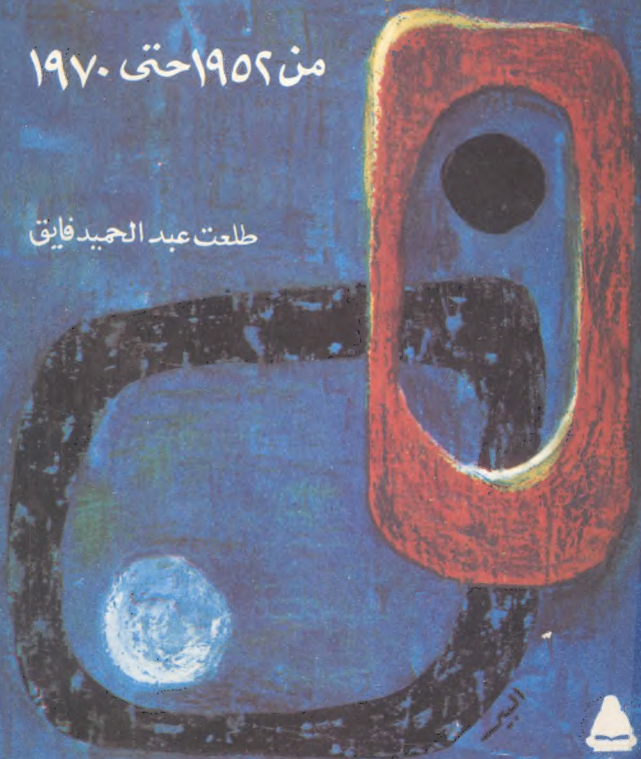


# دراسة تحليلية للفكر التربوي في مصر

من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠

طلعت عبد الحميد فايق





**دراسة تحليلية  
للفكر التربوي  
في مصر  
من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠**

**طلعت عبد الحميد فايق**



المنشأة العامة للنشر والتوزيع

١٩٨٦

الاخراج الفنى والفلاف

---

البير جورجى

## الفصل الأول

---

### الاطار العام للدراسة



## مقدمة

حيث ان منهج علم اجتماع المعرفة يسعى الى ايجاد العلاقات بين أنماط من الأفكار والمتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات وبين الظروف الاجتماعية المختلفة التي تظهر فيها ، فان موضوع علم اجتماع المعرفة يتجه الى دراسة العلاقات والروابط القائمة بين أشكال المعرفة المختلفة وبين البنية الاجتماعية والثقافية القائمة في المجتمع ويشترك في هذا علم الاجتماع السياسي .

لذلك فان هذا المنهج لا يقبل الاتجاهات الفكرية على علاتها كما تبدو في مظهرها اللفظي العام (١) . وان كان ذلك كذلك فان الفكر يعتبر جزءا لا يتجزأ من الواقع الاقتصادي والاجتماعي وهو انعكاس دياكتيكي لهذا الواقع . وهذا يعني انه لا يمكن الاشارة الى الفكر المسيطر في عصر ما دون الاشارة الى ظروف انتاج هذا الفكر ومننتجه كما انه من المحال تجاهل الأفراد والظروف التي شكلت مصدر هذا الفكر ، كما أن الفكر الذي يسود الطبقة التي تقود أو تملك زمام القوة في المجتمع هي التي تتحكم في توجيه المجتمع وهذا يعني أن الطبقة التي تسيطر ماديا تمتد سيطرتها الى ميدان المعرفة والثقافة فهي تتحكم في الانتاج وتوجهه وكذا تقوم بنشر أفكار تخدم مصالحها (٢) .

---

(١) حامد عمار - بعض مظاهر علم الاجتماع - جامعة الدول العربية - معهد الدراسات العربية العالية - الطبعة الثانية - سنة ١٩٦٢ ، دار المعرفة ، ص ٣٣ - ٣٦ .

أحمد التكاوي - الإنسان والتحديث - مكتبة نهضة الشرق - القاهرة ، ص ١٣ - ١٤ .

(٢) عبد العظيم رمضان - الفكر الثوري قبل ثورة ٢٣ يوليو - مكتبة مدبولي - القاهرة ، ١٩٨١ ص ١ - ٣ ، انظر أيضا محمد نبيل نوفل - التربية الماركسية - في سعيد اسماعيل علي وآخرون - دراسات في فلسفة التربية - عالم الكتب - القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ١٥١ .

وقد دفع هذا البعض لأن يشير الى الفكر على اعتبار أنه قوة تعبر عن المصالح الطبقية المختلفة في المجتمع ، فالفكر الذي يعبر عن مصالح طبقة انتهى دورها التاريخي هو فكر رجعي ، والذي يعبر عن مصالح طبقة حان دورها التاريخي هو فكر تقدمي بالضرورة ، ومن هنا فلا يوجد فكر رجعي مطلق أو فكر تقدمي مطلق ، وإنما يحكم على الفكر في اطار مرحلته التاريخية التي نشأ فيها وقدرته على حل المشكلات التي أفرزته .

فالأفكار تبعا لهذا تظهر استجابة لتحديات تولدها ظروف المجتمع المادية في مرحلة تاريخية معينة تفرض انتقاله الى مرحلة أخرى وبقدر صدق هذه الافكار في التعبير عن هذه التحديات وقدرتها على نقل المجتمعات الى مراحل أكثر تقدما بقدر ما يقدر لها الصمود في وجه الأفكار القديمة والانتصار عليها وتحقيق التغير المنشود (١) .

لذلك فإن الفكر الفردي المعلن يتصل بمناخ اجتماعية يمكن استشفافها ، فمهما كان اتجاه ذلك الفكر فإن نشأته متصلة بمصلحة اجتماعية نفسية راسخة ، هي الأساس الأول في ظهوره فما ان تبرز فكرة بفعل هذا العامل حتى يتلقفها العقل ويخضعها لكثير من التبريرات اللاحقة ، التي تحاول أن تضيء عليها ، عن طريق المنطق صفات التجرد والموضوعية ، لذلك فإن تفهم الفكر الاجتماعي يتطلب مجاوزة التحليل المنطقي المجرد له بغية الكشف عن المصالح التي تكمن وراءه ، فلكي ندرس نظاما تعليميا أو مذهباً تربوياً يلزم دراسة القوى الحضارية الاقتصادية والسياسية الثقافية والاجتماعية التي أسهمت في توليده (٢) .

وفي هذا الصدد توجد بعض الملاحظات التي يؤكد لها بعض الباحثين خلاصتها أن الحكام في معظم الأحيان في البلدان العربية يطبعون الحكم والدولة والمجتمع بطابعهم الشخصي (٣) .

وهذه الملاحظة تصدق على مصر في معظم مراحل تاريخها الأمر الذي

(١) عبد العظيم رمضان - الفكر الثوري قبل ثورة ٢٣ يوليو - مرجع سابق ، ص ١ - ٥ .

(٢) نعيم عطية « معالم الفكر التربوي في البلاد العربية في المائة سنة الأخيرة » بحث منشور ضمن أبحاث مؤتمر هيئة الدراسات العربية بمتوان ، الفكر العربي في مائة سنة - المنعقد في تشرين الثاني ١٩٦٦ ، الجامعة الامريكية ، بيروت ص ٣٩٧ - ٣٩٨ .

(٣) مطاع صفدي وآخرون - ندوة الفكر العربي ومشكلة المنهج - الفكر العربي للعصر كانون أول ١٩٨٠ ، كانون ثان ١٩٨١ ، مركز الإنماء العربي - بيروت ص ١٨٧ .



جعل أحد مفكرينا يقرر أن الفكر عندنا تابع للسياسة (١) هذا الأمر الذي جعل صفوة المثقفين يتركون المشكلات الحقيقية في شتى المجالات حيث رسالة الفكر الحقيقية ويتجهون الى مشكلات سطحية يزيفون بها الواقع الملىء بالمشكلات التي تنتظر أعمال الفكر فيها ، هذا الأمر يقرره أحد معاصري ومنظري ثورة يوليو قائلا : « عندما نزل الجيش - بعد الثورة - لتفوق طبيعته في حياة مدنية ماذا فعل المثقفون ؟ البعض قفز الى السلبية والبعض الآخر اتجه بولائه السياسي الى الوضع الجديد باعتباره نظام حكم قائم أما ولأوه الفكرى فقد راح يتأرجح مع الحيرة والشك . في الوقت الذي دخلت فيه طليعة الضباط ميدان العمل الوطنى السياسى وهم غير مؤهلين لهذا العمل بحكم طبيعتهم العسكرية » (٢) . هذا في الوقت الذى كان ينظر الى الجيش باعتباره شريحة من البرجوازية الصغيرة والمتوسطة الطامحة لافساح مجالى السلطة والثروة لأبناء الطبقة الوسطى في الوقت الذى يعتبر البعض أن الموقع الاجتماعى للانتلجنسيا المصرية هو الطبقة الوسطى أيضا منذ بداية ظهورهم أيام محمد على حتى فترة الدراسة (٣) .

وإذا كانت هذه الملاحظات تطلق بصورة عامة ، الأمر الذى يجعلها تحتاج الى مزيد من الدراسة - فماذا عن الفكر التربوى والمفكرين التربويين في مصر بصفة خاصة ؟ وما مدى انطباق هذه الملاحظات عليه - بصورة عامة - والملاحظة الأخيرة بصورة خاصة ؟ وفي هذا الصدد تناولت بعض الدراسات الفكر التربوى في مصر ، ولكن في فترات تاريخية مختلفة الا أن - معظمها توقف عند مرحلة ما قبل الدراسة الحالية ، الى جانب عدد ضئيل جدا هو الذى تناول نفس هذه الفترة .

وقد كان من بين الأسباب الدافعة لاجراء الدراسة الحالية كثرة الانتقادات التي توجه الى الفكر التربوى في مصر . ومن هذه الانتقادات على سبيل المثال ما ذكر من تواجد أزمة في الفكر التربوى في مصر من أبرز ملامحها غياب الشخصية القومية والاعترا ب عن الواقع المعاصر واللفظية والتبعية وسيطرة الفكر التربوى الأمريكى في عدد كبير من

(١) زكى نجيب محمود - هموم المثقفين - دار الشروق - بيروت - الطبعة الأولى ١٩٨١ ، ص ٢١ .

(٢) محمد حسنين هيكل - أزمة المثقفين - الشركة العربية المتحدة للتوزيع - سنة ١٩٦١ - القاهرة ، ص ص ٢٧ - ٢٨ ، ٢٨ - ٣٩ .

(٣) عبد العظيم رمضان - صراع الطبقات في مصر ١٨٣٧ - ١٩٥٢ - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - الطبعة الأولى - يناير ١٩٧٨ ، بيروت ، ص ص ١٤١ - ١٤٦ .

كتابائنا التربوية وكان الوعاء الاجتماعى الذى كان يصب فيه هذا الفكر مثله فى الولايات المتحدة الامريكية من نصف قرن كما هو الآن فى مصر (١) .

بل ان الأمر يتعدى هذا الموقف الى اتهام المعهد الذى يتخرج منه المتخصصون فى التربية فى مصر حيث قال « ان أهم معقل ثقافى احتله الاستعمار كان مدرسة المعلمين العليا » (٢) وأيضا كثير من الانتقادات التى توجه الى التعليم فى مصر الآن قد قيل معظمها فى بدايات الثلاثينيات من هذا القرن ومع ذلك فما زالت توجه حتى الآن الأمر الذى يحتم البحث عن أسباب ذلك ومنها البحث فى الفكر المقترض فيه أن يقف بمثابة الموجه للممارسات فى هذا المجال .

ومن أمثلة هذه الانتقادات القول : « .. بأننا ضحيينا بالتربية فى سبيل التعليم دون أن نجنى أية ثمرة من هذا ، ان مصر استمدت نماذجها المدرسية من أوروبا ولكنها نقلت أردأ النماذج وزادتها رداءة بما أدخلته مثل اللغو فى التعليم ، وانعدام الاستنباط والابتكار ، فى المدارس حتى أصبح الاهتمام منصبا على الامتحان دون مراعاة للجوانب الأخرى ، لا يوجد عمل شخصى للتلميذ سوى الجلوس ساكنا يصفى ويكتب فقط .. » (٣) .

ويقر أحد وزراء التربية والتعليم - فى فترة الدراسة الحالية - « .. ان خريج الجامعة يمكن أن يوصف بأنه الجاهل المتعلم فلا هو عالم لأن هذه النظرة الواسعة للعلم والحياة ما زالت تعوزه ، ولا هو جاهل لأنه يعلم شيئا وربما أشياء كثيرة .. » (٤) . وإلى جانب تلك الملاحظات والانتقادات السابقة ، فإن من بين ما وجه النظر لهذه الدراسة الحالية هو ضخامة الانتاج التربوى فى مصر من الناحية الكمية ، وان كان هذا الرصيد يقيم دليلا على مواجهة الكثير من جوانب التغير فى نظمنا وأفكارنا

---

(١) سعيد اسماعيل على - أزمة الفكر التربوى فى مصر المعاصرة - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة ، سنة ١٩٧٤ - ص ٥ ، ١٢ .

(٢) لويس عوض - الجامعة والتجمع الجديد - دراسات اشتراكية - الدار القومية للطباعة والنشر - المجلد الأول - ص ٩ - ١٠ .

(٣) د. كلابايد - تقرير عام مرفوع الى وزارة المعارف المصرية - وزارة المعارف المصرية سنة ١٩٣١ - متحف التعليم بوزارة التربية والتعليم ، ص ٥ - ٨ .

(٤) عبد العزيز السيد - الجامعة والثقافة - محاضرة أقيمت فى الجامعة الليبية فى بنغازى ٨ مايو سنة ١٩٦١ - مطبعة الاسكندرية سنة ١٩٦١ ، ص ٨ .

فى أهداف التربية وشروطها ، وحدودها ، وطرقها ، ودورها ، وصلة النظام التعليمى بالأنظمة الاجتماعية الأخرى ، ومن ثم فإن حركة النقد لهذا الانتاج ضرورة من أجل نمو هذا الانتاج ، ومجال الفكر التربوى يعتبر من أهم مناشط التربية انطلاقا من كونه محركا من محركات العمل فى جميع ميادين التربية والتعليم سواء كان هذا التحريك مستترا أو واضحا ضمنيا أو صريحا لهذا كان نقد الانتاج الفكرى كما يتمثل فى الكتب والمطبوعات التى تعالج القضايا التربوية أمرا يستحق الاهتمام ، كما يستحق أن يحتل مكانة فى مجالات النشاط التربوى ، وقد أكد البعض على أن أهم اتجاهات الحركة النقدية فى الانتاج التربوى ينبغى أن تستهدف انبثاق الفكر التربوى من الواقع المعاش والتعبير عنه ، حتى يقوم بدوره الطليعى فى دفع النشاط التربوى وتطوير مضمونه وأنظمته ، والربط الوثيق بين الفكر التربوى والفكر فى ميادين المعرفة الأخرى سعيا وراء تكامل الفكر التربوى وكذلك تحقيق الصلة العضوية بين الفكر النظرى والتجربة العملية وبين المضمون والشكل (١) .

#### مشكلة الدراسة :

لا يقوم الفكر التربوى بمعزل عن السواق السياسية الاجتماعى والاقتصادى فهو انعكاس دياكتيكى له .

لذا تبرز قيمة الفكر التربوى فى مدى استيعابه لحركة المجتمع ومدى تأثيره فيه باعتباره الموجه للممارسات والتطبيقات التربوية هذا الى جانب اننا لا نستطيع تفهم الواقع التربوى بمشكلاته دون فهم للفكر الذى يوجهه ويشكل له أبعاده ومضامينه .

وحيث ان هذا الواقع الحاضر يعتبر مقدمة وازدهاسا لما سيحدث مستقبلا بقدر ما يعتبر نتيجة لتراكمات تاريخية سابقة ، من هنا تأتى ضرورة المراجعة والتشخيص والنقد المستمر للفكر التربوى المجتمع لدينا من وقت لآخر من أجل تبين ماهيته ومدى استمراريته ومدى تأثيره وتأثره بقضايا وحركة المجتمع حتى لا يكون بمعزل عنه — متخلفا عنه أو سابقا له — مع امكانية تبين جوانب القصور ، كما أن الفكر التربوى باعتباره

---

(١) حامد عمار - النقد والانتاج التربوى - صحيفة التربية - السنة الخامسة عشرة - نوفمبر ١٩٦٢ - العدد الأول - ص ٢٦ ، انظر حامد عمار - فى بناء البشر - دراسة فى التغير الحضارى والفكر التربوى - مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى - سرس اللبان ، سنة ١٩٦٤ ، ص ١٥٠ - ١٥٧ .

موجها للممارسات التربوية فيقندر وضوحه واتساقه تتضح وتتسق ممارساته .

فالفكر التربوي الواضح والمتسق والمستجيب لمشكلات هذا الواقع وممارساته له دور مؤثر في دفع حركة المجتمع ومواجهة تحدياته فضلا عما قد يلعبه هذا الفكر من ايقاظ للوعي وتوجيه له عن طريق المؤسسات التربوية .

ويلاحظ أيضا أن البعض يتهم هذا الفكر بعدم الموازنة والتكيف مع أوضاعنا الثقافية المتغيرة (١) ، كما أن البعض يتهم هذا الفكر بعدم الاتساق والسطحية والبعد عن الواقع والانعصار داخل جدران المدرسة (٢) .

وهذا يدعو الى مزيد واستمرار دراسة الفكر التربوي ، وبالفعل كان هناك عديد من المحاولات لرصد وتحليل هذا الفكر في فترات تاريخية مختلفة . ولكن من الملاحظ أيضا أن معظمها قد توقف عند حدود عام ١٩٥٢ ، ومن هنا تبرز الحاجة الى مثل الدراسة الحالية ، حيث تستغرق بالدراسة والتحليل ما توقفت عنده الدراسات السابقة ، وذلك بإجراء دراسة مسحية تحليلية لاستطلاع ورصد وتحليل الفكر التربوي بدءا من تاريخ توقف الدراسات السابقة وهو عام ١٩٥٢ الذي شهد تقديرا جوهريا في نظام الحكم الذي أصبح جمهوريا لأول مرة في تاريخ مصر الحديث وانتهاء بعام ١٩٧٠ الذي شهد حدثا سياسيا هاما وهو تغيير شخصية الحاكم وهو أمر ان كان ليس ذا دلالة قوية في معظم البلاد الا أن الأمر يصبح عكس ذلك في مختلف دول العالم الثالث بصفة عامة وفي مصر بصفة خاصة نظرا لما يلعبه الحاكم والدولة من دور رئيسي في تفسير حركة المجتمع منذ مصر الفرعونية ، كما أن هذا العام ان كان يعتبر العام الدولي للتربية ومن جهة أخرى فان بعد هذا العام نجد تطورا يحتاج الى دراسة أخرى من حيث كم الكتابات التربوية وأساقفتها نظرا للتوسع في انشاء كليات تربية اقليمية عديدة الأمر الذي لم تشهد فترة الدراسة الراهنة ، كما أن الانتاج التربوي في هذه الفترة قد تتدخل فيه عوامل أخرى غير التي كانت تؤثر في الفترات السابقة عليها من حيث كم وكيف هذا الانتاج .

---

(١) وحبيب سماعيل - التربية في العالم المعاصر . مكتبة النهضة المصرية . ابريل سنة ١٩٦٣ ، ص ١ - ٣ .

(٢) حامد عمار - في بناء البشر . مرجع سابق ، التصدير .

## الهدف من الدراسة وأهميتها :

١ - رصد وتحليل للفكر التربوي في مصر في الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ وهو موضوع لم يستغرق بالدراسة استغراقا كافيا في تلك الفترة .

٢ - تبين مدى استجابة الفكر التربوي لحركة المجتمع كما أبرزتها الدراسة الراهنة .

٣ - باعتبار هذه الدراسة استطلاعية لهذا المجال ، ونظرا للأسلوب الذي اتبعه الباحث من حيث تصميمه لنموذج تحليل للفكر التربوي في مصر في الفترة موضوع الدراسة مستخدما أسلوب تحليل المضمون ، فقد برز هدف ثانوي وهو تبين مدى كفاءة هذا النموذج في قياس وتبيين ماهية الفكر التربوي في تلك الفترة ، بحيث لو حققت النتائج التي انتهت إليها الدراسة نوعا من الصدق والثبات على مستوى عال فإنه يمكن تطبيق هذا النموذج على مجموعات أخرى من الكتابات لمختصين أو غير مختصين في التربية ويمكن أن يقوم به باحثون آخرون وبالتالي يكون عدد الكتابات أكثر ومن ثم يتيح فرصة أكبر في تعميم النتائج .

٤ - تبين مدى استمرارية بعض الأفكار في الفترة السابقة مع فترة الدراسة .

## المسلمات :

- توجد علاقات دياكتيكية بين الفكر والواقع .
- الثورة في ميادين السياسة والاقتصاد والاجتماع ، هي في حد ذاتها ثورة في الفكر ، فالفكر لا يكون الا في موضوعات هذه الميادين والا تحرك في فراغ التجريد (١) .
- العلم مفيد بالواقع ، وهو يرسم الخطوات الموصولة الى الهدف ، أما اختيار الهدف في ذاته فلا شأن للعلم به (٢) .
- الفكر محاولة لتفسير وضع ، أو رد فعل له ، أو موقف نتخذه

---

(١) زكي نجيب محمود - هذا العصر وثقافته - دار الشروق - الطبعة الأولى ، سنة ١٩٨٠ ، ص ٩ .

(٢) زكي نجيب محمود - هموم المثقفين - دار الشروق - الطبعة الأولى - بيروت سنة ١٩٨١ ، ص ٢٠٩ ، ٢٠٢ .

تجاهه ، فى ضوء مصلحة معينة ، تملئها ضرورات الصراع والسعى الى الغلبة والبقاء (١) .

- مهما كان اتجاه الفكر فان نشوءه متصل بمصلحة نفسية اجتماعية راسخة هي الأساس الأول فى ظهوره (٢) .
- ان الفكر هو نفسه المفكرون الأشخاص (٣) .
- الفكر عندنا تابع للسياسة (٤) .
- ليست مهمة الفكر تفسير العالم فقط بل تفسيره (٥) .
- التطرف ليس ظاهرة أصيلة فى مجتمعنا .
- لا يوجد اطار عام أو نظرية شاملة متكاملة لدى أى مشتغل بالفكر التربوى - فى مصر - وكل ما نجده هو جزئيات أو شذرات فكرية متفرقة تصدر عن هذا الفكر أو ذلك لمعالجة موقف من المواقف .
- الفكر التربوى فى مصر اعتمد اعتمادا رئيسيا على الانتاج الفكرى للحضارة الغربية الحديثة ، وكثير من الكتابات وصل الى حد النقل والترجمة .
- تحولت الموضوعية الى خرافة لأننا لم نفهم الغرض منها ولا حدودها فتكلفناها واصطنعناها حتى أصبحت كساء مليئا بالنقوب نحاول أن ندارى به الذاتية وكأنها عورة ، لذا يجب ألا نفهمها بمعزل عن الذاتية (٦) .
- من غير التفكير الشاك فيما يتصل بالبحث التربوى ، فان الدفاعات التى تكونت لدينا بحكم العادة سوف تزداد حصانة مع الزمن لأننا

---

(١) نعيم عطية - معالم الفكر التربوى فى البلاد العربية فى المائة سنة الأخيرة - مرجع سابق ص ٣٩٧ - ٣٩٨ .  
(٢) نعيم عطية ، المرجع السابق ، ص ٣٩٨ .  
(٣) زكى نجيب محمود - هذا العصر وثقافته - مرجع سابق ، ص ١٩٨ .  
(٤) زكى نجيب محمود - هوم المثقفين - مرجع سابق ، ص ٢١ .  
(٥) فؤاد زكريا - التفكير العلمى - سلسلة عالم المعرفة - مارس ١٩٧٨ ، الكويت ص ١٦٨ .

(٦) سيد عثمان - كبحكم فى الدراسة المتقدمة من عيد المسيح سيد أحمد بعنوان - دراسة تكوينية للدراسات العليا فى كليات التربية فى مصر - كلية التربية - جامعة عين شمس - مارس ١٩٧٨ ، ص ٢٦٠ .

نميل الى أن نأخذ مأخذ التسليم ما درجنا عليه في ممارسات  
البحث (١) .

— تلعب الدولة — في مصر على مر التاريخ — دورا أساسيا في أحداث  
أى تغيير .

— مجمل الظروف الاقتصادية والاجتماعية السياسية عوامل أساسية  
في التأثير على الوعي الا أن الوعي في بعض الظروف التاريخية قد  
يجاوز أو يتخلف عن تلك الظروف .

— ارتبطت التربية بالأوضاع الاجتماعية التاريخية ، وتطورت معها  
وتغيرت بتغيرها حتى تحولت الآن الى عملية سياسية طبقية — مع  
ظهور الملكيات الخاصة فالطبقات الاقتصادية والاجتماعية المسيطرة  
ماديا على المجتمع تصبح هي الطبقات المسيطرة فكريا وتعليميا (٢) .

— بدأ قادة يوليو ١٩٥٢ ممثلين لشرائح الطبقة الوسطى حيث كان  
الجيش — في تلك الفترة — هو الذى يمثل الطبقة الوسطى الطامحة  
في سعيها للتغيير السياسى (٣) .

— استخدمت السلطة من أجل تحقيق الثروة وفرض الهيمنة في معظم  
المجالات .

### تساؤل الدراسة :

— ما مدى استيعاب الفكر التربوى — في مصر في الفترة موضوع  
الدراسة — لحركة المجتمع ؟ وهذا يتطلب القيام بخطوتين :

**الأولى :** دراسة واقع المجتمع المصرى في الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى  
سنة ١٩٧٠ .

**الثانية :** دراسة مدى استيعاب ( استجابة ) الفكر التربوى لحركة  
المجتمع في تلك الفترة من حيث الشكل ومن حيث المضمون .

---

(١) طلعت منصور — كتحكم — المرجع السابق ، ص ٣٩ .

(٢) نبيل نوفل وآخرون — دراسات في فلسفة التربية — مرجع سابق ، ص ١٥١ .

(٣) أسعد عبد الرحمن — الانهاء السياسى في التجريبتين الناصرية والبورقيبةية —  
الباحث — مجلة فكرية — السنة الثالثة ( المجلد ١٨ ) يوليو — أغسطس سنة ١٩٨١  
عدد ٥٠ .

## المنهج :

المنهج على صعيد الفكر النظرى طريقة نتوخى بواسطتها الوصول الى الحقيقة .

وعلى الصعيد العملى طريقة محددة أو مجموعة أساليب نتوخى الوصول بواسطتها الى نتيجة عملية معينة .

ويستعمل هنا بمعنى أساليب وأدوات التحليل المعتمدة فى هذه الدراسة بغض النظر عن أقسام الدراسة . وسوف تستخدم هذه الدراسة : أسلوب تحليل المضمون بصورة أساسية بغرض تحليل مضمون الفكر التربوى فى الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ كما تبدو فى الكتابات التربوية المكونة بالصحف والمجلات والكتب التربوية المتخصصة الى جانب بعض المؤتمرات .

وهذا الأسلوب له تعريفات عديدة نختار بعضها :

- تعرفه دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية باعتباره أحد المناهج المستخدمة فى دراسة مضمون وسائل الاعلام المطبوعة أو المسجلة وذلك بإختيار عينة من المادة موضوع التحليل وتقسيمها وتحليلها كيميا وكيفيا على أساس خطة منهجية منظمة (١) .

- ويعرفه باركوس : بأن مصطلح تحليل المضمون يستعمل ليعنى به التحليل العلمى للرسائل الاعلامية وهذا يتطلب تحليل دقيق للغاية . وهو بهذا يعتبر طريقة لمعالجة المعلومات التى يعاد تنظيم محتوى الرسالة الاعلامية من خلال تطبيق مجموعة قواعد تصنيفية تنقسم بالموضوعية والنظام الى بيانات يمكن أن تلخص وأن تقارن (٢) .

- ويقول حامد ربيع (٣) : ان تحليل المضمون يجب أن يفهم أساسا على أنه عملية عزل خصائص فكرية معينة والبحث عن مصادرها ، تكرارها ، ملاساتها ، علاقاتها بالارتباط بشيها من الحقائق التى تدور حولها الرسالة موضوع التحليل وهذا - بالطبع يبدأ بمسح

---

(١) مختار التهامي - تحليل مضمون العناية فى النظرية والتطبيق - دار المعارف - القاهرة ، سنة ١٩٧٤ ، ص ١٠ .

(٢) OLER, HOLSTI — Content Analysis for the social sciences and Humanities — Department of Political Science University of British — Columbia, p. 3.

(٣) مختار التهامي - المرجع السابق ، ص ١٢ .



تصنيفي Classé العناصر العملية كالكلمات المفتاحية ، دلالات  
الاتصال ، وجهات نظر الأفكار ، عواطف حقيقية ، قيم ، مقاصد ،  
مراجع ضمنية أو صريحة .

وهذا يتم بواسطة اطار مرجعي يسمح بفهم المحتوى الظاهر  
Manifeste والمحتوى غير المعلن Latent (١)

- ويعرفه Berelson سنة ١٩٤٨ :  
بأنه عبارة عن طريقة للبحث تهدف الى الوصف الموضوعي الكمي  
والمنظم للمحتوى الظاهر لمادة الاتصال (٢) .

- ويعرفه جانيس (٣) : بأنه الأسلوب الذي يهدف الى تبويب خصائص  
المضمون في فئات وفقا لقواعد يحررها الباحث ، وهو معنى أوسع  
من تعريف كلايباكا الذي يعرفه بأنه مجرد العد الاحصائي للمعاني  
التي تتضمنها المادة الأساسية .

وأسلوب تحليل المضمون وفقا لهذا قد يقتصر على دراسة ظاهري  
المادة المراد تحليلها وقد يتعدى مجرد الوصف الظاهري لهذه المادة الى النفاذ  
لبهرها وتحليلها من الناحية الكيفية الأمر الذي يتعدى الظواهر بحثا  
عن الأسباب ، وفي التعريفات السابقة نجد شبه اتفاق على أنه :

أسلوب للبحث يهدف الى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى  
الظاهر لمادة الاتصال .

وهذا التعريف سوف يأخذ به الباحث مستخدما اطارا مرجعيا  
( نموذج تحليل للفكر التربوي من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ ) تتم  
وفقا له عملية الوصف الكمي للمحتوى الظاهري من الكتابات التربوية وهذا  
النموذج قد يتيح الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهري  
للكتابات التربوية (٤) .

---

(١) I Proissac — Niel — Vocabulaire de l'éducation Publié sous  
la direction de Gaston Mialaret, Presses Universitaires de France  
1979 Paris, p. 131.

(٢) GILBERT DE Landsh EERE — Dictionnaire de l'évaluation  
de la Recherche en éducation — Presses Universitaires de France,  
1979. Paris, p. 7.

(٣) GILBERT — Ibid., p. 7.

(٤) Favez M, Mina — Academic Research in Mathematics Edu-  
cation in England (Analytical Study : 1951-1976) Reprint from  
"the Journal of the Faculty of Education" Ain Shams University  
No. 4, (Part II), 1981.

الا ان الباحث سوف يستتبع ذلك بتحليل كيفى من أجل تفسير النتائج التى يحصل عليها وهنا قد تكون الموضوعية أقل نسبيا عن نتائج التحليل الكمي حيث قد تتدخل ذاتية الباحث - بوعى أو بدون وعى - فى هذا التحليل الكيفى .

وهذا يكون أفضل من مجرد المداورة ، أو الاقتصار على الوصف الكمي فقط .

أما فى الجزء الخاص بتحليل المجتمع المصرى والجزء الخاص بمستخلصات الدراسة فان الباحث سوف يستخدم أسلوب إعادة التركيب وهو يعنى التأليف التركيبى للمعارف المتخصصة المتناثرة عن جماعة بشرية معينة أو تجمع بشرى معين .

وبهذا الأسلوب يتعامل الباحث مع مادة مكتوبة ، وهو يخرج عن الالتزام بأسلوب توجيه الأسئلة الى المفحوص أو تطبيق الاختبارات عليهم .

وقد نشرت بحوث ودراسات منذ أوائل الستينيات استهدفت دراسة الشخصية العربية - وخاصة التى أجراها الاسرائيليون - وقد نحت بدرجة أو بأخرى منحى قريبا من استخدام أسلوب إعادة التركيب وان لم تطلق عليه تلك التسمية ، ولم يهتم أى من هؤلاء بتأصيله نظريا .

ويقرر قدرى حفى أن هذا الأسلوب يقوم عليه علم التاريخ ، كما أنه الأسلوب الوحيد الذى يقوم عليه التحليل النفسى نظرية وممارسة .

والفكرة المحورية فى هذا الأسلوب تكمن فى الاعتماد على الأساليب الجماعية فى جمع البيانات حيث تضم المنهج الموجهة نحو اكتشاف صفات الأفراد أو التجمعات باستخدام بيانات جمعها أفراد آخرون أو تم جمعها من خلال مصادر متعددة وهو ما سوف تعتمد هذه الدراسة أسلوبا فى جمع البيانات خاصة فى الفصل الثانى (١) .

### خود البحث :

١ - حله زمنى : يستغرق دراسة الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ .

٢ - حله موضوعى : يتضمن دراسة الكتابات التربوية كما ظهرت

---

(١) انظر - قدرى حفى - دراسة فى الشخصية الاسرائيلية - الطبعة الثانية - دار الشايع للنشر ، القاهرة ، سنة ١٩٧٨ ، ص ٧٣ - ٧٤ .

فى بعض الكتب التربوية وبعض المؤتمرات وكذلك كما ظهر فى بعض المجلات المتخصصة مثل صحيفة التربية بصفة أساسية ومجلات التربية الحديثة والتربية الأساسية وتنمية المجتمع • والرائد وعلى اعتبار أن الفكر هو نفسه المفكرون الأشخاص ، فكانت محاولة أن تستغرق معظم شخصيات المتخصصين فى التربية فى مجموعة الكتابات التى تتضمنها تحليل المضمون بهذه الكتابات •

### خطوات الدراسة :

شمل الفصل الأول الإطار العام للدراسة •

وكان محور الفصل الثانى دراسة تحليلية للمجتمع المصرى فى فترة الدراسة • وقد تضمن الفصل الثالث والفصل الرابع دراسة تحليلية للفكر التربوى كما ظهر عند المتخصصين فى التربية بحكم مؤهلاتهم أو بحكم عملهم وصلتهم بهذا المجال وذلك كما ظهر انتاجهم الفكرى فى بعض الكتب أو الدوريات المتخصصة مثل صحيفة التربية والتربية الحديثة والتربية الأساسية ومجلة تنمية المجتمع ومجلة الرائد وكذا بعض المؤتمرات المتخصصة •

الفصل الثالث تناول دراسة الفكر التربوى من حيث صورته أو شكله الذى يظهر عليه والفصل الرابع درس الفكر التربوى من حيث مضمونه أى من حيث موقف الكتاب من بعض قضايا المجتمع ( الديمقراطية - التغيير الاجتماعى - الموقف من الفكر الأجنبى ) •

وقد اختيرت هذه الكتابات اختياراً عمدىاً بحيث تستغرق فيه معظم الأسماء العاملة فى حقل التربية أو التى تحمل مؤهلات تربوية ولها إنتاج تربوى وذات أثر معروف لدى العاملين والمهتمين والدارسين للتربية وقضاياها •

وقد اختير هؤلاء وفق افتراض مؤداه أنهم أقدر من غيرهم على التعبير عن الفكر التربوى وحركته بحكم طبيعة دراستهم وعملهم •

وقد تم تحليل هذا الإنتاج وفق بعض المحاور التى تتضمنها نموذج للتحليل مصمم وفق أسلوب تحليل المحتوى ، وقد سار تصميم نموذج التحليل هذا وفق الخطوات التالية :

١ - استطلاع رأى المتخصصين فى الفلسفة وفلسفة التربية وعلم اجتماع التربية والمناهج المهتمين بأسلوب تحليل المضمون فى الأبعاد التى يمكن أن يذهب إليها النموذج •

## ٢ - تم بناء نموذج مبدئي \*

٣ - أخذ رأى المحكمين ، فأشاروا بضرورة ادخال تعديلات جوهرية فى النموذج المبدئي ووافقوا على بعض الجوانب فيه .

٤ - قام الباحث بتعديل النموذج وفق ما وافقوا عليه والنموذج مرفق فى الملحق (١) ، وقد قام الباحث بتحليل بعض أمثلة من الانتاج التربوى وفق هذا النموذج ثم أعاد تطبيقه فى فترات متباعدة بلغت الشهرين وذلك الى جانب عرض هذا النموذج على المحكمين للتأكد من صلتهم وثبات هذا النموذج فى قياس ما وضع لقياسه فى فترة الدراسة \*

وقد كان تركيز الباحث على التحليل الكيفى أكثر من التحليل الكمي لاحتوى الكتابات التربوية \*

ثم جاءت الخاتمة فى الفصل الخامس وتضمنت عرض نتائج الدراسة وبحوث مقترحة \*

## مصطلحات الدراسة :

### الفكر التربوى :

**الأفكار :** هى فى الواقع تعبيرات عن الآمال والتطلعات وعن رغبات الناس ووجودهم ، وهى كأي عمل ملموس لعمل العقل البشرى يمكن التعبير عنه بالألفاظ ، وهى تظهر استجابة لتحديات تولدها ظروف المجتمع (٢) .  
والتفكير ليس الا مجموعة الاجراءات العملية التى تحقق بها شيئاً فى دنيا الواقع ، فاذا لم تكن ثمة اجراءات من هذا القبيل ، لم يكن ثمة تفكير بالمعنى الذى يريده عصرنا (١) \*

**والفكر :** جزء لا يتجزأ من الواقع الاقتصادى والاجتماعى لحياة المجتمع ، وهو انعكاس لهذا الواقع فهو لا ينشأ من فراغ ، واذا كان

---

(١) انظر الملحق ، ملحق رقم (١) \*

(٢) كرين برنتن - انكار ورجال - قصة الفكر الغربى - ترجمة وتقديم محمود محمود - الانجلو المصرية - نوفمبر سنة ١٩٦٥ ، ص ٢١ - ٢٥ \*

(٣) زكى نجيب محمود - علوم التنقيب - دار الشروق - بيروت - الطبعة الاولى سنة ١٩٨١ ، ص ٣٣ - ٣٤ \*

انعكاسا له فليس معنى ذلك أنه انعكاس سلبي ، بل تربطه بهذا الواقع علاقات تأثير وتأثر في نفس الوقت .

والفكر قوة يختلف تأثيرها - شدة وضعفها - وفي تعبيره عن المصالح الطبقية المختلفة في المجتمع .

فالفكر الذي يعبر عن مصالح طبقة انتهى دورها التاريخي هو فكر رجعي ، والفكر الذي يعبر عن مصالح طبقة حان دورها التاريخي هو تقدمي بالضرورة (٢) ووفق ذلك يمكن اعتبار أن الفكر هو نفسه المفكرون الأشخاص حيث تعبر أفكارهم عن تطلعاتهم ومصالحهم ، لذلك يمكن اعتبار أن الفكر هو التعبير عن حركة الواقع ، والواقع حركة مستمرة ، يتجاوز حاضره إلى مستقبله ، ويتجاوز إلى الأمام (٣) في حركة التاريخ ومن ثم تكون مهمة الفكر ليس الانحصار على تفسير العالم على أنحاء شتى ، ولكن تفسيره . والفكر له مجالات وصور عديدة يمكن أن يقوم فيها بهذه المهمة كمجال الاقتصاد أو السياسة أو الاجتماع أو التربية ... الخ .

### الفكر التربوي :

تتفق كثير من الدراسات على اعتباره أشمل وأعم من فلسفة التربية التي تعتبر بمثابة الإطار المتكامل بصدد العملية التربوية والتي تطبق بعض المقولات الفلسفية في مجال التربية فهي النظرية العامة للتربية كما يذهب جون ديوي ، أما الفكر التربوي فهو أعم وأشمل من ذلك ، فهو أن كان يتضمن هذا الإطار المتكامل إلا أنه يضم أيضا الآراء وجهات النظر المختلفة حول مسائل التربية .

وهذه الدراسات تتفق على التعريف الآتي للفكر :

هو كل تعميم نظري لتجارب البشر الجزئية أو بمعنى آخر هو مجموع الأسس النظرية والمفاهيم والمعاني التي تكمن خلف مظاهر السلوك الانساني (١) فما من سلوك إلا ويعبر عن نظرية معينة أو معنى خاص قد يكون واعيا به وقد لا يكون .

---

(١) عبد العظيم رمضان - الفكر الثوري قبل ثورة ٢٣ يوليو - مرجع سابق ،

ص ١ - ٣ .

(٢) حسن حنفي - قضايا معاصرة في فكرنا المعاصر - دار الفكر العربي - القاهرة

سنة ١٩٧٦ ، ص ٧ .

(٣) سعيد اسماعيل علي - أزمة الفكر التربوي في مصر المعاصرة ، مرجع سابق ،

ص ١ - ٥ .

نضيف اليه « فى زمن معين ومكان معين لمجموعة معينة من البشر وليس كل البشر تتفق مصالحها وتطلعاتها فى لحظة تاريخية معينة » :  
وان كانت لا تختلف هذه الاضافة كثيرا عن المعنى المقصود فى هذا التعريف \*

وان كان الفكر بصورة عامة انعكاسا للوجود الاجتماعى فهو قد يتقدم هذا الوجود أن يتخلف عنه فى بعض الأحيان ، ورغم وحدة مصدر هذا الفكر الا أن صورته تتعدد ، سياسية أو اقتصادية أو أخلاقية أو تربوية ... الخ . وعلى الرغم مما يوجد بينها من تكامل الا أن لكل منها قوانينه وأساليبه الخاصة ونتيجة لما أوضحناه سابقا ، فإن الفكر يعبر عن القوى المسيطرة والمهيمنة رغم وجود أفكار مناهضة له من قبل القوى المهيمنة عليها الا أن القوى الأولى تكون هى أكثر سيطرة وأكثر ظهورا وسيادة فى المجتمع (٢) \*

والفكر التربوى وفق ما سبق يمكن اعتباره التعميم النظرى الذى يكمن وراء حركتنا وسياستنا التربوية بمعنى أن بحثنا عن هذا الفكر يكون على مستويين :

**الأول :** مستوى مجرد من الواقع التربوى ، فيكون البحث هنا فى مجموع المفاهيم والأسس النظرية والمبادئ المجردة من هذا الواقع التربوى -  
والتي تكمن بالطبع خلف مظاهر النشاط التربوى ، أى البحث فى التعميم النظرى للتجارب التربوية \*

**الثانى :** يعبر عن تصورات المشتغلين بأمور التربية والتعليم الخاصة بما ينبغي أن تكون عليه التربية \*

### المفكر التربوى :

يمكن تحديده فى ضوء التعريفات السابقة وفق معيارين \*

- 
- سعيد اسماعيل - نظرات فى الفكر التربوى المصرى - استتمبل - القاهرة ، ١٩٨٣ ،  
ص ص ١٦ - ٣٦ \*
- سعيد اسماعيل عل - الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لحركة الفكر التربوى فى مصر  
فى الفترة من ١٨٨٢ - ١٩٢٣ - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة  
عين شمس - سنة ١٩٦٩ ، القنمة \*
- (٢) حسان محمد حسان - اتجاهات الفكر التربوى فى مصر من ١٩٢٣ حتى ١٩٥٢ ،  
رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس ، سنة ١٩٧١ ، القنمة \*

• الأول : أكاديمي •

• والثاني : مهني •

**الأول :** يقتضى الحصول على درجات علمية متخصصة فى التربية مثل أعضاء هيئات التدريس بكلياته التربوية وأعضاء مراكز البحوث التربوية المستغلين بأمور التربية •

**الثاني :** من يعمل بالمحل التربوى بصفة عامة والتعليمى بصفة خاصة حيث يكون أقرب الى الميدان الواقعى الفعلى الذى تمارس فيه مختلف الأفكار والنظريات التربوية فيكون على بينة بصعوبة أو سهولة تطبيق هذا التعبير عنه •

ويدون أن ننكر المصادر الأخرى التى يمكن الرجوع إليها لاستخلاص الفكر التربوى لدى المتخصصين فى التربية ، الا أن هذه الدراسة ستقتصر على ما صدر من كتابات المصريين ابان فترة الدراسة •





## الفصل الثاني

---

المجتمع المصري من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠



انطلاقاً من أن الفكر هو انعكاس دياكتيكي للمجتمع وطروفيه التاريخية ، لذا فلا يمكن علمياً دراسة فكر ما بمعزل عن المجتمع .

لذلك يتحدد الهدف من هذا الفصل في بيان ماهية المجتمع المصري في فترة الدراسة ويسير وفق النقاط الرئيسية الآتية :

**أولاً : الطبقات الاجتماعية في مصر عشية يوليو ١٩٥٢ ، ووضع الضباط الأحرار بينها : والدراسة هنا يتضمن هذا الجزء النقاط التالية :**

- التركيب الطبقي في القرية .
- التركيب الطبقي للمدينة :
- ( أ ) المال .
- ( ب ) البرجوازية .
- تنظيم الضباط الأحرار :
- ( أ ) دور العسكريين في تاريخ مصر .
- ( ب ) الأصول الاجتماعية والفكرية للضباط الأحرار .
- ( ج ) خصائص تنظيم الضباط الأحرار .
- ( د ) الأسباب المباشرة لقيامهم بثورة ١٩٥٢ .
- ( هـ ) ممارساتهم .

**ثانياً - بين حكم الصفوة العسكرية وحكم الشعب :**

- ويتضمن هذا دراسة ما يلي :
- زعامة الحاكم وتفردّه .
- ما هيبة الناصرية
- خطأ أول تألفت منه أخطاء .

– التوجهات الاجتماعية لنظام الحكم الناصري \*

– المقاومة السلبية للنظام \*

### أولا : الطبقات الاجتماعية في مصر عشية يوليو ١٩٥٢ ووضع الفسباط الأحرار بينها :

يؤكد البعض أن موضوع علم الاجتماع كله ينحصر في دراسات الطبقات الاجتماعية ذلك لأنها هي التي تنتج الأحداث الاجتماعية • ولكن الطبقات ليست مراتب أو جماعات مفروضة أو طوائف ، أو مجموعات متقاربة اقتصاديا أو درجات بين الأشخاص الذين يزاولون نشاط ما وإنما هي شيء أكثر من كل هذا •

ف نجد عند الماركسيين أن أساس الطبقات الاجتماعية – باعتبارها وحدات جماعية فعلية – هو الدور الذي تؤديه الطبقات في الإنتاج ، وتداول الأموال الاقتصادية وتوزيعها ويحدد هذا الدور مستوى المعيشة ، والوعي الطبقي ، والأيديولوجية والثقافة والنزعة السياسية ... الخ ، ويثبت وجود هذه الطبقات بالصراع المضطرب فيما بينها والذي تمارسه من أجل الحصول على السلطة (١) •

الا أننا نجد ان علم الاجتماع الفرنسي قد بالغ في تقرير العنصر الشخصي في تكوين الطبقة الاجتماعية ، وان كان يعرفها جورفيتش على أنها مجموعات خاصة واقعية متباعدة ، تتميز بخاصيتها فوق الوظيفية وميلها الى التكوين المتماسك ومقاومتها لنفاذ المجتمع الإجمالي فيها وتعارضها الجذري مع الطبقات الأخرى ، الا أنه يوضح في هذا الشأن أن علاقات الإنتاج تشكل في كل أنماط المجتمع الأساس الذي يحدد بناء المجتمع ، وتقسيمه الى طبقات والوعي الطبقي والأيديولوجية والثقافة •

في داخل الطبقة نفسها – باعتبارها مجموعة من المجموعات – عند جورفيتش • نجد أنه كلما اشتد الصراع الطبقي ضعف الشعور بكترة

---

(١) شبل بدران – الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم المصري ١٩٥٢  
– ١٩٦٧ • رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة طنطا سنة ١٩٨٢ ،  
ص ٢٨ •

جورج جورفيتش – دراسات في الطبقة الاجتماعية – ترجمة أحمد رضا – الهيئة  
المصرية العامة للكتاب ، سنة ١٩٧٢ ، ص ص ٤ – ١٥ •

المجموعات في داخل كل طبقة • وتزداد هذه الكثرة وضوحا وأهمية كلما  
هدأ الصراع بعض الشيء (١) •

من هذا المنطلق يمكن دراسة وضع تنظيم الضباط الأحرار في المجتمع  
المصري حيث لم يكن الصراع الطبقي واضحا جليا بل كان مستترا ولم  
يأخذ شكل المواجهة العنيفة المنظمة بفعل تحكم الطبقة السائدة اقتصاديا  
 واجتماعيا وسياسيا والتي كان يقف وراءها قوات الاحتلال والملوك حيث  
المصالح المتبادلة فيما بينهم وكانت تلك الطبقة هي المسيطرة على معظم  
الأحزاب السياسية في غيبة الوعي لدى الطبقة المعدمة - الفلاحين والعمال -  
هذا أدى الى التخلف الذي كان أكثر وضوحا لدى هؤلاء الكادحين في شتى  
النواحي الصحية والتعليمية والاقتصادية كما كان وعيهم مقبيا الى جانب  
عدم تنظيمهم سياسيا بل كانوا قوة استقطاب من الأحزاب الأخرى ووقودا  
لها في مماركتها (٢) •

وفيما يلي تتبع لطبقات المجتمع المصري حتى يوليو ١٩٥٢ :

#### ١ - التركيب الطبقي في القرية :

على الرغم من أن الفلاحين كانوا يشكلون ٧٠٪ من مجموع  
السكان (٣) ، إلا أن الانتاج كان لا يتطلب إلا ثلث هذه القوى •

وقد كان بالقرية خمس فئات تتميز كل منها بشكل العلاقات  
الانتاجية المخالفة للأخرى في بعض الأحيان وهم :

- كبار ملاك الأرض ( يطلق عليهم الاقطاعيون ) (\*) أغنياء الفلاحين

- الفلاحون المتوسطون - الفلاحون الفقراء - العمال الزراعيون •

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٦ ، ٢٠٩ ، ٢٢٨ ، ٢٢٩ •

(٢) نجد في حزب الأغلبية قبل يوليو ١٩٥٢ ( الوفد ) أن معظم من كانوا يقومون  
بعمليات الصدام المباشر مع السلطة من أبناء العمال والفلاحين خاصة في أعمال الاغتيالات  
ويتضح هذا عند تتبع أسماء من قاموا بتلك الأعمال مثل إبراهيم موسى ، علي إبراهيم •  
والج حسن الذين أعدموا في قضية السردار السري لى ستاف ، إلا أنه في المقابل لا نجد  
أيا من العمال أو الفلاحين يصدر هذا الحزب بل كان الاقطاعيون هم المتصدرون له ولغيره •  
انظر - عبد الفتى سعيد - فضائل العمال وكفاءة ٢٣ يوليو السلسلة المالية رقم ٣٠ -  
تصدرها المؤسسة النقابية المالية - القاهرة - الطبعة الثالثة ، ص ١٦ ، ١٧ •

(٣) بلغ مجموع الفلاحين ٧٨٥٥٤ مليون حسب الإحصاء العام لسنة ١٩٤٧ •  
(\*) عندما يقال الرأسمالية أو الاقطاع ، فإن الباحث لا يقصد بهما نفس الخصائص  
التي كانت سائدة في أوروبا ، وإنما يستخدمان للدلالة على أن النمط السائد في مصر - يغلب  
عليه هذا الطابع - الرأسمالي أو الاقطاعي • أكثر من غيره •

وكانت القوة آنذاك مستندة الى الثروة التي كانت متمثلة في حياة اكبركم من الأراضي الزراعية في الريف ، والجدول التالي يبين توزيع القوى من خلال توزيع الحيازات الزراعية .

### جدول رقم (١)

توزيع الحيازات الزراعية حسب حجم المساحة المزروعة في عام ١٩٤٩ /  
(١) ١٩٥٠

النسبة القوية	المساحة بالآلاف الأفدنة	النسبة للثوية	عدد الحيازات بالآلاف	فئات الحيازات بالافدان
٪١٨	١١٣	٢١٤	٢١٤	اقل من فدان
٪٢١٤	١٣١١	٥٧٢٠	٥٧٢٠	من فدان الى ٥ أفدنة
٪١٣	٨١٩	١٢٢٤	١٢٢٤	من ٥ الى ١٠ أفدنة
٪١١٨	٧٠٥	٥	٥٢٢	من ١٠ أفدنة الى ٢٠ فدان
٪١٢٧	٧٩٢	٦	٣٦٥	من ٢٠ الى ٥٠ فدان
٪٩٣	٥٧٩	٠٩	٨٤	من ٥٠ الى ١٠٠ فدان
٪٧٣	٥٦٢	٠٢	٤	من ١٠٠ الى ٢٠٠ فدان
٪٣٥	١٢٦٣	٠٣	٧٤	من ٢٠٠ فدان فأكثر
٪١٠٠	٦١٤٤	١٠٠	١٠٠٣	الاجموع

نجد وفق هذا أن الحيازات الصغيرة - أقل من ٥ أفدنة - تمثل ٧٨٪ من مجموع الحيازات الزراعية والتي تشير الى بؤس وفقير المجموع الفقيرة من الفلاحين وهم يمثلون جزءا احتياطيا في جيش البطالة الدائمة لأنهم لا يعملون طوال العام (٢) ، هذا الى جانب عدد الأسر المعتمدة في الريف - الجدول التالي يبين صورة تقريبية لها قبل ٢٣ يوليو ١٩٥٢ .

(١) محمود عبد الفضيل - التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصري ١٩٥٢ - ١٩٧٠ - الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة ١٩٧٨ ، ص ١٢ .  
(٢) الأسر التي تملك أقل من فدان لا يزيد دخل الفرد فيها عن ٤٦٤ قرشا في العام أما التي تزيد عن فدان وتقل عن ٥ أفدنة فان متوسط الدخل السنوي لكل عضو في الأسرة لا يتجاوز ٢٤ جنيها .

## جدول رقم (٢)

نسبة الأسر المعتمدة في الريف المصرى ( الأرقام بالآلاف ) (١)

سنة التعداد	جملة سكان الريف	جملة سكان الأسر الريفية	جملة عدد الأسر الحائزة للأرض	مجموع عدد الأسر للمعنة	النسبة المئوية للأسر المعتمدة من اجمال الأسر الريفية
١٩٢٩	١٠٥٧٩	٢١١٦	١٢٠٧	٥٠٨	٢٢٤
١٩٣٩	١١٦٦٤	٢٢٣٣	٩٩٣	٨٨٧	٢٢٨
١٩٥٠	١٣٧٠٠	٢٧٤٠	٩٩٧	١٢١٧	٢٤٤

— أما فئة الفلاحين المتوسطين الذين يملك كل واحد منهم من ٥ الى ١٠ أفدنة فى بعض الأحيان يستأجر من الفئة السابقة ذلك لأن كلا منهم يحتاج له — الى جانب المعاش الضرورى له ولأسرته — الحصول على زائده نسبيا يمكنه فى خلال سنوات من أن يحوله الى رأس مال .

— أما الفئة الدنيا من طبقة الفلاحين الأغنياء فقد كانوا يملكون من ١٠ الى ٢٠ فدان أى ٥٪ من مجموع الحيازات ويملكها ١٪ من مجموع سكان الريف الذين يعيشون على ١٢٪ من الأرض المزروعة وهم يستأجرون عادة عمال زراعة أو فلاحين فقراء .

كل هذه الفئات السابقة تمثل ٩٩٪ من سكان الريف الا أنها تعيش على ٤٨٪ فقط من المساحة المنزوعة أما باقى المساحة ( ٥٢٪ ) فى أيدي طبقة كبار الملاك الزراعيين وأغنياء الفلاحين . كما نشأت فى نفس الوقت ونتيجة لاعتماد مصر على اقتصاد التصدير المعتمد على محصول الواحد ( القطن ) فئات المقاولين والسماسرة والتي كانت شركاتهم مرتبطة بالشركات الأجنبية ، وكان أمرا منطقيا أن ترى كبار رجال الدولة والوزراء

== وقد أشار مؤتمر الزراعيين الثالث المنعقد فى القاهرة فى مارس وأبريل ١٩٤٩ الى أن ملاك الحيازات الزراعية التى لا تزيد عن ٥ أفدنة لا يفترون كثيرا فى حالتهم الاقتصادية عن عمال الزراعة الأجوريين .

(١) محمود عبد الفضيل — التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى ١٩٥٢ —

١٩٧٠ — مرجع سابق ، ص ١٣ .

يجلسون في مقاعد مجلس إدارات هذه الشركات الى جانب انتشارهم داخل أجهزة الدولة ومن ثم انتقلت وامتلت تبعية الفلاحين للاقطاع من المجال الاقتصادي الى المجال الاجتماعي والسياسي وتحولت التبعية الى علاقة قسر وإجبار وإلغاء الحرية الشخصية في معظم الأحوال للفلاحين .

ولكن في هذه الظروف فضجت بعض القوى الثورية داخل قطاعات من الفلاحين الذين تقدموا بمطالب تمثلت في تخفيض الضرائب والإيجارات الزراعية ورفع الأجور وتحسين ظروف العمل ومستوى المعيشة وظهرت معارك طبقية تطالب بالأرض وأن تؤل ملكيتها لمن يزرعها ، حدث هذا في قرية بهوت سنة ١٩٥٠ حيث رفضوا دفع الإيجار (١) . وفي كفور نجم والتي استشهد فيها أحد الفلاحين الذي قال ان الأرض أرضنا ولنا فيها أكثر مما لصاحب السمو ولي العرش .

وساهم بعض الفلاحين في العمل السياسي وكان ذلك جليا في الحركة الوطنية ضد الاحتلال البريطاني وأصبح تحديد الملكية الزراعية مطلباً أساسياً عند معظمهم وانعكس ذلك في اللجنة الوطنية للطلبة والعمال بل ونادت اللجنة بالقضاء على نظام الأوقاف والتوسع في الحركة التعاونية وفي انتخابات البرلمان سنة ١٩٤٩ حيث قُضست برامج ٧٦ مرشحا مطالب بتحديد الملكية الزراعية وتحقيق ضرائب تصاعدية على الدخل .

ولكن أساليب الفلاحين هذه كان معظمها فرديا أو سلبيا تشمل في ترك الأرض وهجرها والتعايل على حجز المحصول ولكن الجهود الجماعية بدأت في النمو منذ ثورة سنة ١٩١٩ وفي أعقابها حين خرج الفلاحون في مظاهرات جماعية وقطعوا السكك الحديدية الا أنه نتيجة لعدم انتظامهم في تنظيم ثوري يجمعهم ونتيجة لفرغم الشدائد الخفية لوعي معظمهم ، لكن هذه المحاولات لم تكن ترقى إلى أكثر من التمرد وعدم تجاوزها - الى الثورة بيد أنه في نفس الوقت بات الاعتراف بين القادة السياسيين - كما عبر عنه مصطفى النحاس سنة ١٩٤٤ وكان رئيسا للحكومة في تلك الفترة - بأن جوهر المسألة الزراعية في مصر هو نظام توزيع الملكيات الزراعية وبالفعل تقدم أحد أعضاء مجلس الشيوخ - محمد خطاب بمشروع قانون بوضع حد على الملكية الزراعية مقداره خمسون فدانا وأقرت لجنة الشؤون الاجتماعية ذلك المشروع (٢) . وذلك بعد أن رفعت الحد الأقصى الى مائة فدان الا أنه لم يظهر الى حيز التنفيذ .

(١) مصطفى السيد - بهوت - هوم قرية مصرية - جريدة الأمل ، ٢٢/٩/١٩٨٢ .

(٢) عبد الباسط عبد المطي - الصراع الطبقي في القرية المصرية - دار الثقافة

(الجديدة - الطبعة الأولى - سنة ١٩٧٧ - ص ٧١ - ٧٤ .



وظل الحال هكذا الى ان تم إعادة توزيع الملكيات الزراعية وفق  
قوانين الإصلاح الزراعي ١٩٥٢ .

## ٢ - التركيب الطبقي للمدينة :

### ( أ ) طبقة العمال :

بالنسبة للإنتاج الصناعي في المدينة فقد ظهرت بعد ثورة سنة ١٩١٩  
نواة من كبار المالكين المصريين الذين اتصلوا بالشركات الأجنبية وكونوا  
لأنفسهم شركات عينوا من المسئولين في الحكومة والوزراء لها حتى يتسنى  
لهم استغلال جهاز الحكومة في السيطرة على السوق وتحقيق أكبر قدر  
ممكن من الربح لرأسمالهم .

ولكن نتيجة للآزمة الاقتصادية العالمية سنة ١٩٣٠ ، بجانب الحرب  
العالمية الثانية تأثر الإنتاج الصناعي في مصر حيث انقطعت الواردات  
الخارجية فأعطى ذلك فرصة لنمو الصناعة المحلية مما ترتب عليه زيادة  
اعداد العمال المشتغلين في الصناعة حتى وصلوا سنة ١٩٤٨ الى أكثر من  
مليون عامل .

### جدول رقم (٣)

اعداد من يعملون بالصناعات الإنتاجية - غير الحرف وأعمال التصليح (١)  
سنة ١٩٤٧

عدد العمال في الصنع الواحد	عدد المصانع	مجموع العمال بالآلاف
أقل من عشرة عمال	٢٢٣٦٢	٩٦
من ١٠ - ٤٩٩	٢٧٧٩٨	٥٨
من ٥٠ - ٤٩٩	٥١٩	٧٦
٥٠٠ فأكثر	٩٤	١٣٧
المجملة	٣٦٧٤٣	٣٦٧

(١) عبد الباسط عبد الحفيظ - الصراع الطبقي في القرية المصرية . مرجع سابق .

وبذلك أصبح الانتاج الصناعى فى أعقاب الحرب العالمية الأولى مبعثرا فى ورش صغيرة ، وأصبح الجزء الأكبر من الانتاج محصورا فى عدد قليل من المصانع فقد أصبح ما يقارب ثلث العمال مركزا فى ٦٤ مصنعا فقط ، ٥٨% من العمال يعمل فى ٥٨٣ مصنعا وهذا يشير أيضا الى اختلاف تركيب الطبقة العاملة وتركيزها فى مناطق تجمعها ، وهذا يوضح فى نفس الوقت مدى تطور الرأسمالية واستثمارها لأموالها فى الصناعة (١) .

قد كان نصيب الصناعة لا يتجاوز ١٢% من الدخل القومى ولم يكن بالبلاد أى نوع من الصناعات الثقيلة أو المتوسطة بل كانت فى غالبيتها صناعة استهلاكية وصغيرة \* وعلى الرغم من هذا فقد أدى تطور العلاقات الرأسمالية الى نمو سكان المدن وزيادة كثافة الطبقة العاملة فقد كان تعداد سكان المدن سنة ١٩٥١ ، ٣٢% من مجموع السكان مقابل ٢٥% سنة ١٩٣٧ وكانت مصادر تكوين الطبقة العاملة متعددة بدأ من القرية كمصدر أساسى الى جانب العمال المهاجرين المتحولين من ميادين الخدمات والتجارة الى ميادين الصناعة \*

وكان العامل المصرى دائما متهمًا بعدم إنتاجيته - رغم أن بعض البحوث أثبتت كفاءته فى الناحية الانتاجية والإدارية للوحدة التى يعمل فيها (٢) ، ولكن ربما كان لهذا الاتهام بعض الأسباب نظرا لحدائث الصناعة الى جانب عقلية النازح من الريف التى يعيش بها فى المدينة ، هذا ان جانب أنه حتى سنة ١٩٥٢ لم يصدر قانون يحدد ساعات العمل اليومية بصورة رسمية (٣) . كما أن قوانين العمل لم تشمل الاجازة الأسبوعية \*

هذه الصورة تجعل المجتمع يتسم بأن يكون زراعيا عن أن يكون صناعيا هذا فى الوقت الذى تؤكد فيه بعض الدراسات أن التخلف يسود

---

(١) عبد الباسط عبد الحسى - الصراع الطبقي فى القرية المصرية - مرجع سابق ص ٦٩ - ٧١ ، فى المرجع نفسه ص ٧١ يشير الى ارتفاع رأس المال فى الصناعة من ٨٦ مليون جنيه سنة ١٩٣٩ الى ١٠٦ ملايين جنيه عام ١٩٤٥ وارتفعت نسبة رؤوس الأموال المستثمينة فى الشركات الصناعية وحدها من ١٥ مليون جنيه سنة ١٩٣٩ الى ٣٣ مليون جنيه سنة ١٩٤٦ \*

(٢) منصور فهمى - اشتراك العمال فى الادارة - التجربة المصرية - كتاب العمل - المجلد ٢١٥ يناير ١٩٨٢ ، ص ٥ \*

(١) الى جانب أن العامل النازح من الريف مرتبط بالقرية اقتصاديا واجتماعيا ونفسيا فاجره المنخفض يجعله لا يستطيع أن يحتفظ بأسرته فى المدينة وفى وسطه العمال الجديد \* هذه الصورة قد تكون مستمرة حتى الآن الأمر الذى يدعو الى مزيد من البحث \*

المجتمع الزراعى - خاصة المعتمد على أدوات بدائية فى الانتاج - عن المجتمعات التى تسود فيها الصناعة خاصة الحديثة (١) .

هذه الأمور جميعا الى جانب قلة عدد العمال النسبي - رغم تزايدهم - ونتيجة لوضعهم الاقتصادى فى نهاية السلم الاجتماعى جعل العمال بعيدين عن قيادة الحياة السياسية على الرغم من كونهم القوود الذى كان يستخدمه قادة الأحزاب حيث كانوا قوة استقطاب من معظم الأحزاب وبالرغم من ذلك فقد قادت الطبقة العمالية حركة الاضرابات الكبرى خلال عامى ١٩٤٥ ، ١٩٤٦ ونمت نقاباتها حتى وصلت الى ٤٩٠ نقابة تضم ١٥٠.٠٠٠ ر. ١٥٠.٠٠٠ عضو ، وحصلت الطبقة العاملة على تصريح بإقامة اتحاد عام لانقابات العمال الا أنه قبل المؤتمر المقرر للنقابات بيوم واحد كانت مؤامرة حريق القاهرة فى ٢٦ يناير ١٩٥٢ .

### (ب) البرجوازية :

وهى تنقسم الى مجموعة من الطبقات (٢) (\*) .

### الطبقة الاولى :

كانت تتشكل من برجوازية كبيرة تميزت قمتها بالاتجاه نحو الاحتكار فى مجالات التجارة والمال كما كُن لها روابط وثيقة بكبار ملاك الأرض ورأس المال الاحتكارى وهذا يتضح من قوائم تنفيذ قوانين الاصلاح الزراعى لعام ١٩٥٢ - فيما بعد - الى جانب تحليل عضوية مجالس ادارات الشركات المساهمة .

وكان جهاز الدولة مهمته المحافظة على الأمن - من هؤلاء أولا - وتنظيم الري والصرف ومد يد المساعدة لكبار الملاك وهذا يتضح من تراكم ديونهم فى بنوك التسليف الزراعية الى جانب التشريعات التى يصدر معظمها لصالحهم .

---

(١) محمد نبيل نوفل - التعليم والتنمية الاقتصادية - الأنجلو المصرية ، القاهرة سنة ١٩٧٩ ، ص ١١ .

محمد نبيل نوفل - الأهداف التربوية فى العالم العربى فى العصور الحديثة - ندوة الأهداف المستقبلية للتعليم فى الدول العربية - ٢١ - ٢٤ أكتوبر سنة ١٩٧٧ مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية القاهرة ، استنسل ، ص ٧٩ .

(٢) جمال مجدى حسنى - ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقي - دار الثقافة الجديدة الطبعة الأولى - سنة ١٩٧٨ ، القاهرة ، ص ٤٥ - ٥٠ ، ٥٢ ، ٥٧ .

(\*) اعتمد الباحث على التقسيم للطبقات الموجودة فى المرجع رقم «٢» .

وهذه الطبقة كانت تنقسم فيما بينها الى برجوازية مالية أو صناعية أو تجارية أو تجمع هذه الطبقة أكثر من مجال ، وكان الجميع يتميز بالحدار من أصول اقطاعية زراعية في البداية .

وقد نمت الرأسمالية المصرية وراء أسوار الحماية الجبركية وارتفع نصيب رأس المال المصرى فى أسهم البنوك والشركات المساهمة من ٩٪ سنة ١٩٣٣ الى ٣٩٪ سنة ١٩٤٨ ، الا أنه ظهر التداخل بين هذه الطبقة وبين الرأسمالية الأجنبية ، حتى أن بنك مصر أبرم اتفاقا مع الاحتكار البريطانى ( برد فورد دايزر ) حيث أنشئت بموجبه شركتان متكاملتان حصلت شركة براد فورد على ٥١٪ من الأسهم .

ومعظم الشركات التى انشئت فى ذلك الوقت كانت تهدف الى تحقيق ربح احتكارى ، ولم يكن لهذه الطبقة دور يذكر فى ادارة وتنظيم الانتاج وانما تركته الى فنيين واتجهوا هم الى المضاربات على الأسهم ، أما الجزء الذى لم يتجه الى الاحتكار ولم يتلاحم مع رأس المال الأجنبى ولم يتجه الى المضاربات بالأسهم لم يحتل المنافسة وأعلن معظمهم إفلاسه حيث وصل عدد حالات الإفلاس سنة ١٩٥٢ الى ١٤٤ حالة .

### الطبقة الثانية - وهى البرجوازية المتوسطة :

وهى تتكون بصفة عامة من أصحاب الملكيات المتوسطة ، متوسطو التجار ، قطاع كبير من المثقفين ، أصحاب المهن الحرة وبعض العاملين فى الجهاز الحكومى (١) . وهى تتكون - بصفة أساسية - من أغنياء الفلاحين الذين يملكون من ٢٠ الى ٥٠ فدان حيث كانوا يستخدمون العمل المأجور وفى نفس الوقت كانوا يمثلون الاحتياطى الطبقي للاقطاعيين فى الريف ، الا أنهم كانوا أكثر وطنية فى معاداتهم الاستعمار وهم يتفقون فى هذا مع نظرائهم فى المدينة .

وهذه الطبقة كانت تتشكل فى المدينة من ملاك الشركات المتوسطة والصغيرة والورش الحرفية والمحللات التجارية وقد كان لها ثقل اجتماعى أيضا فى المدينة حيث كان لها دور مزدوج حيث هى مضطهدة من جانب الاحتكار الأجنبى والأقلية اقطاعية وهى أيضا كقوة سياسية عملت على اخضاع العمال واستخدامهم فى نفس الوقت الى الوصول الى السلطة ولا تقف الى جانب مطالبهم الديموقراطية فى نفس الوقت . وقد أعطت

(١) جمال مجنى حسنين - ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقي - مرجع سابق .  
ص ٥٢ - ٥٧ .

هذه الطبقة الحركة الوطنية غالبية قادتها (١) . حيث كان ينتمى إليها أيضا موظفو الدولة المتوسطون والصغار بما فيهم من مدرسى المدارس المتوسطة وبعض ضباط البوليس والجيش ومعظمهم طلبة الجامعات .

فقد تدهورت حالة هذه الطبقة اقتصاديا نتيجة لسيطرة رأس المال الأجنبي والمحلي خاصة قبل الحرب العالمية الثانية .

### الطبقة الثالثة :

وهي تظهر بين الطبقة الوسطى وبين البروليتاريا وتظهر متأرجحة بينهما مثل صغار المنتجين والحرفيين والعاملين في ميدان الخدمات مثل العاملين في المنازل .

وهذه الطبقة كان يمكنها أن تكون قاعدة اجتماعية لاية تغيرات سواء كانت تقدمية أو رجعية حيث انه لم تكن تملك وجهة اجتماعية وسياسية محددة ولم تكن قادرة على تحديد مكانها في الحياة الاجتماعية ، بل توزعت فصائلها بين مختلف الأحزاب والتيارات شديدة التدين الى التيارات العلمانية .

من هذا العرض السابق نجد أن معظم الطبقات لم تكن مهياة للوثوب نحو الحكم وانتزاعه . ورغم أن البرجوازية - المتوسطة والصغيرة منها - كان يمكن لها أن تلعب هذا الدور كطبقة صاعدة الا انها تميزت بوجود تناقضات داخلية بين صفوفها من أقصى المعتقدات اليمينية المحافظة الى أقصى الأفكار اليسارية الثورية والتقدمية ، هذا الى جانب أن فكرة الجبهة بين ممثلي هذه الطبقة المنتمين لمختلف التيارات والأحزاب لم تكن مطروحة بشكل أساسى وان طرحته بعض القوى لذلك كانت جهودهم مبعثرة نتيجة غياب الوعي الثورى لديهم بل كان الأمر يصل الى تجريم كل منهم للآخر فى بعض الأحيان .

ولكن برز أحد أجنحة هذه الطبقة البرجوازية - الصغيرة والمتوسطة الذى كان أكثر تنظيما وتماسكا وهو الجناح العسكرى .

نظرا لأن التغيير الاجتماعى لا يتم ميكانيكيا فى معظم الأحيان بين علاقات الإنتاج - التى كانت تدعو للثورة آنذاك - والنظام السياسى بل يكون التأثير متبادلا بين هذه العلاقات وبين الوعي الآن الوعى فى بعض الفترات التاريخية قد يسبق أو يتخلف عن مجمل الظروف الاقتصادية

---

(١) أنور عبد الملك - للجيش المصرى والجيش - ترجمة محمود حداد وآخرون .

الاجتماعية (١) • والتاريخ المصرى كان شاهدا على ذلك خاصة أيام محمد على الذى كان يمكنه تحويل تركيا الى رأتى حتى حقيقى وليسست كرجل مريض الا أنه كان يعمل بمفرده دون مشاركة الجماهير (٢) •

ومن هذا المنطلق فان العلاقة بين الظروف الموضوعية والعامل الذاتى أصبحت من الأمور شبه المسلم بها ، وقد كان هذا العامل الأخير حاسما فى صالح البرجوازية - الصغيرة والمتوسطة - بالنسبة لجناحها العسكرى ( مثلا فى الوعى الوطنى - التنظيم السياسى السرى ) مما جعلهم يقدرون على الثوب على السلطة فى ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ •

### تنظيم الضباط الأحرار :

#### ١ - دور العسكريين فى تاريخ مصر :

يرجع البعض دور العسكريين فى مصر الى أيام الفراغة حيث كان العسكريون هم السند الأساسى والمباشر للنظام كله فى الداخل كما فى الخارج حيث كانت حاميات الأقاليم تساند وتساعد فى عمليات جباية الضرائب وتجنيد السخرة فضلا عن قمع كل انتفاضة شعبية للفلاحين فكانت النبالة العسكرية تنال من الأراضى والاقطاعات والامتيازات ما يجعلها دائما فى طليعة طبقة كبار الملاك ، وكان معظم حكام الأقاليم الذين يمثلون فرعون مباشرة الا أن الفراغة اعتمدوا منذ وقت مبكر على عناصر غير مصرية فى الجيش كقواد واستمر ذلك طويلا حتى مطلع العصر الحديث (٣) •

وفى التاريخ الحديث كانت المقاومة الشعبية للحملة الفرنسية هى البداية لدخول المصريين الى الساحة العسكرية المنظمة وقد استعان بها محمد على فى سحق الانجليز فى رشيد سنة ١٨٠٧ ثم أقبل محمد على على تصير الجيش تحت إشراف مدربين فرنسيين وإيطاليين وإن كانت مرتبات الجنود وصف الضباط أقل كثيرا من مرتبات جنود السلطان التركى الذى كان يفرهم محمد على للخدمة فى الجيش (٤) •

---

(١) عبد الباسط عبد المطلب - الاعلام وتزييف الوعى - دار الثقافة الجديدة - القاهرة سنة ١٩٧٩ ، ص ١١ •

(٢) أحمد حمروش - قصة ثورة ٢٣ يوليو - الجزء الأول - مصر والعسكريون - دار الوقف العربى - ص ٧ •

(٣) جمال حمدان - شخصية مصر - عالم الكتب - الجزء الثانى - سبتمبر ١٩٨١ ص ٥٥٨ - ٥٥٩ •

(٤) أحمد حمروش - قصة ثورة ٢٣ يوليو - مرجع سابق ، ص ١١ - ١٥ ، ٣٨ ، ١٩ •

وكان المصريون في الجيش يلقون أنواعا متعددة من الغبن من عدم الترقى مثل عرابى الذى ظل ١٩ عاما بلا ترقية وكانت المرتبات تتأخر لمدة قد تصل الى ١٥ شهرا ، لهذا بدأت الجمعيات السرية منذ سنة ١٨٧٦ وكانت المظاهرات الأولى يوم ١٨ فبراير سنة ١٨٧٩ نتيجة تأخر المرتبات وسريان اشاعة بتسريح ٢٥٠٠ ضابط وتخفيض رواتب الباقين الى النصف هذا الى جانب أن أفكار الأفغانى ومحمد عبده - قبل ثورة عرابى - كانت تلقى صدى لدى هؤلاء الضباط والجنود ( الفلاحون ) كما كانوا يلقبون (١) . وكانت ثورة عرابى الى جانب أنها عكست ما هو قائم فى المجتمع من طبقية وقهر وهزيمة فى ١٤ سبتمبر سنة ١٨٨٢ ، فقد أثرت فى الحركة الوطنية الشعبية وللوقى الوطنية فى الجيش وكن آخرها فى الفترة ما بين سنة ١٩٢٨ و سنة ١٩٤٢ حيث شهد الجيش تجمعا سياسيا داخله حول محورين هما محور عزيز المصرى ومحور جمال عبد الناصر ويقرر البعض أن سمة هذه المرحلة هى الوطنية غير الواعية حيث لم تتجاوز الاجتماعات السرية غير المنتظمة التى انتهت باعتقال الأول ونقل الثانى الى السودان ثم الصحراء الغربية .

ونتيجة حادث فبراير سنة ١٩٤٢ حيث فرض الانجليز حكومة الوفد على الملك بقوة السلاح ترك هذا أثرا فى الجيش وبدأ تشكيل خلايا جديدة فى الجيش بدون رابط بينها وكانت تحلل الأوضاع السياسية وتبث الوعي بين الضباط وتجميع أكبر عدد من الضباط المؤثوق بشرفهم بغض النظر عن انتمائهم (٢) وفى نهاية سنة ١٩٤٤ تجمعت معظم هذه الخلايا فى تنظيم واحد سمي بتنظيم الضباط الأحرار .

## ٢ - الأصول الاجتماعية والفكرية للضباط الأحرار :

كانوا يعتبرون أول جيل لأبناء الطبقي الوسطى (\*) الذى دخل الجيش بعد معاهدة ١٩٣٦ بين مصر وبريطانيا ، حيث سمح فى ذلك الوقت بالتوسع فى عدد الجيش الأمر الذى فتح الأبواب لأبناء هذه الطبقة فى دخول الجيش ، وكان ذلك يهدف - ربما - لامتصاص السخط المتزايد على بريطانيا فى أعقاب مظاهرات سنوات ١٩٣٥ ، ١٩٣٦ وقد اشترك فيها بعض أعضاء تنظيم الضباط الأحرار وهم طلاب فى المرحلة الثانوية ، الى

(١) المرجع السابق ، ص ٤٠ - ٤١ - ٥٦ .

(٢) جمال مجدى حسنين - ثورة يوليو لمبة التوازن الطبقي - مرجع سابق ،

ص ٦٢ - ٦٥ .

(\*) يقصد بها هنا البرجوازية الصغيرة والمتوسطة منها .

جانب ضيق فرص التوظيف لهذه الطبقة في الوقت الذي كان الاتجاه فيه نحو التوسع في اعداد الجيش لتأمين الجبهة الداخلية لتتفرغ بريطانيا لمواجهة النازية .

ويقرر أنور عبد الملك « ٠٠٠ ان عشرين من بين ثلاثة وعشرين من الضباط الأحرار القياديين ينتمون الى برجوازية المدن والريف الصغيرة وهي الطبقة المرتبطة بالقومية الإسلامية أو الجماعات المؤيدة للغشبية ، ويمكن النظر الى الضباط الأحرار على أن غالبيتهم تنتمي الى الفريقين المعارضين للبربرالية العقلانية والديمقراطية - التي كان يمثلها في ذلك الوقت الوفديون والماركسيون خاصة بعد ٤ فبراير سنة ١٩٤٢ . ويمكن افتراض أن النسبة نفسها كانت موجودة في صفوف ورتب القوات المسلحة عند الانقلاب وخاصة بعد تنحية محمد نجيب ٠٠ » (١) .

الا ان بعض المحللين - بعد ٢٣ يوليو ١٩٥٢ - يميل الى أن يثبت انتماء الضباط الأحرار الى الفكر اليساري ويدللون على ذلك بسلسلة الاجراءات الثورية - من وجهة نظرهم - كالاصلاح الزراعي والتأميم والميثاق الوطني كوثيقة تقدمية من وجهة نظرهم في ذلك الوقت (٢) .

ولكن على العكس من ذلك نجد البعض يؤكد على أن هذا التنظيم بدأ كخلايا اخوانية - اسلامية داخل الجيش ذلك لأن التيار الاسلامي داخل الجيش قبل سنة ١٩٥٢ كانت له صلات عقائدية مع الاخوان المسلمين ، حتى أن التيار اليساري داخل الجيش وداخل أعضاء التنظيم كان مصبوغا بصبغة اسلامية (٣) .

بل ان البعض يعتبر أن الحلاف الذي وقع بين قادة الثورة وعبد الناصر على وجه الخصوص لم يكن خلافا فكريا بقدر ما كان سياسيا مدللين على

---

(١) أنور عبد الملك - المجتمع المصري والجيش - ترجمة محمود حداد وآخرين - دار الطليعة للطباعة والنشر - الطبعة الأولى سنة ١٩٧٤ ، بيروت ص ص ٢١٦ - ٢١٧ .

(٢) خالد محي الدين - أثر الفكر الاشتراكي في التكوين الفكري للضباط الأحرار - رفعت السيد - المؤلفات الكاملة - المجلد الأول - دار الثقافة الجديدة سنة ١٩٧٧ ، القاهرة ، ص ١٩ .

(٣) إبراهيم الطحاوي - اسرار التيار الاسلامي لثورة يوليو - النور - اسلامية اسبوعية - العدد العشرين - ٢٨ يوليو سنة ١٩٨٢ ، القاهرة .

Abdel-Azeem Taha Shaban — Social Justice and Efficiency in Egyptian Education : A Critical Investigation of the Basfs of the Egyptian Educational Philosophy, 1952, to the present pp. 5-9 100.



ذلك يصدر قرار حل الأحزاب الذي لم يشمل جماعة الإخوان المسلمين إلا بعد عام ، بعد أن بدأ الصراع بينهم على السلطة ، كما أن مفهوم التكافل الاجتماعي والعدالة الاجتماعية في الإسلام لا يختلف كثيراً عن مفهوم العدالة الاجتماعية التي تبنته قيادة الثورة في سنواتها اللاحقة وكذلك موقفها من الملكية الخاصة ، وأن ما اتخذ من إجراءات بشأن التأميم في بعض الصناعات - التي لم تشمل الزراعة - كان نتيجة ضرورات فرضها الواقع في ذلك الوقت ، كما أن تبني فكرة التنظيم السياسي الواحد ورفض تعدد الأحزاب بل والديمقراطية الليبرالية الغربية التي كانت سائدة • كانت هذه الفكرة نفسها هي التي تبناها الإخوان المسلمون مثلما تبناها النظام الناصري وإن كانت بصورة أخرى مختلفة في المضمون بعض الشيء. وإن اتفقت في الفكرة الرئيسية هذا إلى جانب اشتراك بعض من الإخوان المسلمين في وزارة محمد نجيب سنة ١٩٥٣ •

ولكن رغم هذا نجد أيضاً من بين أعضاء تنظيم الضباط الأحرار من يؤيد - بالاعتماد على الوفد - فكرة تكوين جبهة وطنية من الأحزاب الوطنية، ولكن هذا التيار كان فرعين فرعيين وآخر يساري - بحسب التسميات المطلقة آنذاك - ولكن كان هذا التيار قليل العدد وهو جملة يؤيد التيار الليبرالي المؤمن بالديمقراطية القائمة على تعدد الأحزاب (١) وبعد توليهم السلطة كان بعض منهم يريد اقرار نظام للحكم عسكري قائم على حكومة عادلة مستبدة •

هذه كانت أبرز التيارات التي يروج بها المجتمع المصري في ذلك الوقت والتي انعكست في ذلك التنظيم ، وقد صنف أعضاء هذا التنظيم واحداً منهم كما يلي :

« صلاح سالم وجمال سالم وعبد اللطيف البغدادي وحسن ابراهيم •• تيار وطني متطرف ، خالد محي الدين ويوسف صديق ••• تيار ماركسي ملتزم بالدين ، وعبد الناصر ••• وطني ليبرالي مع ميول اجتماعية واضحة وليبرالي بمعنى أنه كان له رغبة في التعايش مع الأفكار الأخرى ••• » (٢) •

---

(١) أثبتت إحدى الدراسات أن مقومات الديمقراطية الغربية تصلح للتطبيق على المجتمع المصري • انظر عاطف أحمد فؤاد ، السلطة والطبقات الاجتماعية في مصر ، دراسة اجتماعية تاريخية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب - جامعة عين شمس ، مايو ١٩٧٥ •  
(٢) خالد محي الدين - محضر أقوال في : عبد العظيم رمضان - عبد الناصر وأزمة مارس ، مؤسسة روز اليوسف - مايو سنة ١٩٧٦ ، القاهرة ، ص ٣٢١ •

### ٣ - خصائص تنظيم الضباط الأحرار :

- لم يكن الانضمام اليه على أسس فكرية عقائدية بل كانت على أسس قائمة على الاتفاق على الهدف وحل القضية الوطنية في الأساس .
- كانت العلاقات الشخصية والقرابة في بعض الأحيان ( مثل جمال وصلاح سالم وخالد وزكريا محي الدين ) سمة أساسية .
- كان التنظيم عسكريا خالصا .
- كان بعضهم مبهورا بالغرب وان كان عبد الناصر أقل تقربا (١) .
- كان التنظيم مستقلا عن كل القوى المنظمة على الرغم من اتصالاتهم بهم سريا .

- لم يكن له نظرية سابقة على ممارساتهم ، فكانت اتصالاتهم بالجماهير من خلال المنشورات السرية ، هذه السرية انعكست في ممارساتهم بعد تولي السلطة حيث اعتمدوا الأسس في الحكم على أجهزة الأمن والمخابرات العسكرية والمدنية وأجهزة أمن الدولة ، الى جانب أجهزة الدولة التي تقوم بحفظ الأمن ، حتى على مستوى العمل الجماهيري كان التنظيم الطليعي - لتحقيق ما سمي بأهداف مرحلة التحول الاشتراكي - كان تنظيما سريا داخل الاتحاد الاشتراكي الذي هو في الأساس تنظيم سياسي جماهيري ، هذا في الوقت الذي كان الاعتماد على أهل الثقة أكثر من أهل الخبرة والاعتماد على العسكريين من محافظين ورؤساء مدن ورؤساء شركات ٥٠ الخ حتى كانت معظم اتصالاتهم فيما بعد بالجماهير من خلال الصحافة والخطب المذاعة أكثر من الالتقاء الجماهيري .

- كانت أهدافهم متواضعة لا ترقى الى الثورية فبيانهم الأول بعد الثورة اقتصر على مطالب تطهير الجيش وحاشية الملك من المفسدين وعندما طلبوا

---

(١) الغربنة Occidentalisation أى التركز الذاتي الغربي الذي يقوم على فرض أن يراه الغرب هو وحده الصواب ، انظر ، اسماعيل صبرى عبد الله - البعد الحضارى للناصرية في النظام العالمى الجديد ، الفكر العربى المعاصر ، المجلد ٨ ، ٩ كانون الأول ١٩٨٠ ، كانون الثانى سنة ١٩٨١ ، مركز الأسماء العربى - بيروت ص ١٧٧ .

الغربنة أو الاستغراب Westernization هى حالة ترتبط بنمط سائد عن الحياة في مجال محدد - انظر - أحمد النكلاوى - الإنسان والتحديث - مكتبة نهضة الشرق - القاهرة ، ص ٥

من الملك مغادرة البلاد أعلن ابنه وصيا للعرش ، وشكلت أول وزارة برئاسة من كان يتعامل مع القصر سابقا ، بل كانت معظم اجراءاتهم تدريجية بعد ذلك مثل قانون الاصلاح الزراعى الذى تم على مراحل فى سنوات متفاوتة .

ـ لم يطلقوا لفظ ( ثورة ) فى يوم ٢٣ يوليو ١٩٥٢ بل كانت تسمى ( حركة ) والبعض كان لا يريد استعمال هذا اللفظ ويفضل عليه لفظ ( النهضة ) مثل محمد نجيب أول رئيس للجمهورية فى مصر ، وقد عرفت فى مختلف الأوساط فى ذلك الوقت باسم حركة الضباط الأحرار فى البداية فى هذا الصدد يذكر محمد نجيب بأنها لم تكن الا انقلابا ولولا يوسف صديق لما نجح وبعدها قالوا انها ثورة (١) .

#### ٤ - الأسباب المباشرة لقيامهم بثورة ١٩٥٢ :

على المستوى الخارجى كان العالم الثالث تكثر فيه الانقلابات خاصة بعد الحرب العالمية الثانية (٢) وعلى المستوى الداخلى كان يسود المجتمع اقطاع واحتكار لرأس المال ووجود الاستعمار وملك وحاشيته الفاسدة كل منهم بعضه الآخر وصاحب هذا تخلف أنتج الفقر والجهل والمرض بين عامة الناس الى جانب التذمر بين الجيش نفسه الى جانب الشعب بعد ما حدث فى حرب سنة ١٩٤٨ من وجود أسلحة فاسدة تردت الى صدور المقاتلين الى جانب تدبير المسائس للحركات الشعبية وطلانها وأحزابها وتوج ذلك حريق القاهرة فى يناير حنة ١٩٥٢ الذى تبعه فرض الأحكام العرفية واعتقال ٣٠٠ من الأحرار ، وإلى جانب ما حدث فى انتخابات نادى الضباط من محاولات لفرض وصاية القصر على أعضائه الأمر الذى أدى الى مواجهة بين أفراد من تنظيم الضباط الأحرار بزعامة محمد نجيب وبين سياسة القصر كل ذلك الى جانب الإشاعة بين صفوف التنظيم باكتشافه بما ساعد على تقديم ساعة الصفر والقيام بحركتهم .

#### ٥ - ممارستهم :

على الرغم من أن تنظيمهم لم يكن له نظرية فلسفية موجهة لممارساتهم إلا أنه كان هناك اتفاق على الهدف الوطنى ، والذي ترجم بعد ذلك فى المبادئ الستة وكان جمال عبد الناصر نفسه - بعد ذلك - يتجنب كلمة

(١) رأى محمد نجيب - جريدة الأحرار - المدة ٢٧-٢٩ نوفمبر سنة ١٩٨٢ .

(٢) ذكرى مراد - مطهر أقوال لمبد العظيم رمضان - عبد الناصر وأزمة مارس ،

مرجع سابق ص ٣٦٤ .

فلسفة - رغم إصداره كتاب يحمل عنوان فلسفة الثورة - وهو يقول في أول سطر في هذا الكتاب أنه مجرد خواطر (١) حتى أن مشروع الإصلاح الزراعى الذى يعتبرونه نقطة تحول هامة فى الاتجاه الاجتماعى لصالح الفلاحين لم يكن فى برنامج الضباط الأحرار ، هذا الى جانب بروز بعض المفهومات التى لم يكن لها أية تأصيلات فى المرحلة السابقة عليها فنجد حتى سنة ١٩٥٦ حيث وجود هيئة التحرير نجد شعار (الاتحاد والنظام والعمل) ثم نجد بعد ذلك ( الديمقراطية والتعاونية والاشتراكية ) وهذه المفهومات الأخيرة لم تذكرها القادة من قبل ثم نجد ( الحرية والاشتراكية والوحدة ) التى يتبناها الاتحاد الاشتراكى (٢) . ويذكر البعض أن مفهوم الاشتراكية لم يطرح الا بعد مؤتمر باندونج سنة ١٩٥٥ - فى فكر القادة - حتى عند تبنى عبد الناصر له كان مرادفاً لمفهوم العدالة الاجتماعية وليست بالمعنى الذى حدده الميثاق فيما بعد (٣) .

وحتى بروز مفهوم التخطيط فى بداية الفترة والذى كان يعنى بصورة عامة الوصول الى مقررات معينة وما يستتبع ذلك من أعمال وأنشطة عن طريق استخدام العقل والعلم والخبرة فى النظر الى حاضر المجتمع ومستقبله حتى يصل الى تحقيق أقصى النتائج التى تستهدف خير المواطنين (٤) . هذا المفهوم كان يفرض بطبيعة الحال ألواناً من التقشف والتضحية (٥) هذا الأمر رفضته القيادة مما يوضح قلة الفهم العميق للمفاهيم المطروحة من قبلهم على الأقل ويدل مرة أخرى على غياب الأساس النظرى الذى يتحرك من خلاله المجتمع مما انعكس ذلك فى الممارسات العملية حيث كان المبدأ الأساسى هو المحاولة والخطأ (٦) ، وأن معظم الاجراءات فى الواقع المصرى - فى فترة الدراسة - كان معظمها ليس نتيجة

- 
- (١) جمال عبد الناصر - فلسفة الثورة - مطابع الدار القومية - القاهرة - د٠ ص ٢ - ٧ .
- (٢) أحمد حمروش - قصة ثورة ٢٣ يوليو - مجتمع جمال عبد الناصر - الجزء الثانى للمؤسسة العربية للدراسات والنشر ، أكتوبر سنة ١٩٧٨ ، يبرو تحى ١٥٤ .
- (٣) أحمد حمروش - قصة ثورة ٢٣ يوليو ، المرجع السابق ، ص ٥٦ .
- اسماعيل صبرى عبد الله وآخرون - عبد الناصر بقلم ولقاءه ومطاميره - دار الوقت العربى للصحافة والنشر - سنة ١٩٨١ ، القاهرة ، ص ٤٣ .
- (٤) حامد عاز - فى اقتصاديات التعليم - دار المعرفة الطبعة الثانية - سنة ١٩٦٨ ، ص ١٢٨ - ١٣١ .
- (٥) مراد بطرس صالح - الفلسفة الناعرية - مكتبة زاهر - اليوم سنة ١٩٧١ ص ٦٢ .
- (٦) لويس عوض - رحلة الشرق والغرب - دار المعارف - يونيو سنة ١٩٧٢ ص ١١٠ - ١١٣ .

فكر بقدر ما كان نتيجة واقع ورد فعل في بعض الأحيان ( كالتأميم لقناة السويس - كرد فعل لعدم تمويل السد - صفقة الأسلحة التشيكية ردا على احجام الولايات المتحدة الأمريكية عن ارسال السلاح الى مصر ٥٥ ) ونجد أسلوب المحاولة والخطأ سيد في معظم المواقف مثل اصدار قوانين تشجيع الاستثمار الأجنبي - في بداية فترة الدراسة - ثم اصدار غيرها ثم الرجوع الى الأولى وهكذا الى جانب اصدار استثناءات الأمر الذي جعل البعض يقرر أن الاستثناء التشريعي كان هو القاعدة (١) •

وكذلك نرى التناقض في تطبيق بعض الأفكار مثل التأميم الذي طبق في بعض القطاعات ( الصناعية والمالية خاصة ) في الوقت الذي لم يمس الزراعة ، ونجد الاهتمام بالمشروعات الصناعية في الخمسينيات لا نجد مثيله في الستينيات (٢) ، كذلك الاتجاه الى خطة خمسية ولكن قبلها وبعدها لا نجد الا خططا جزئية •

ونجد أمثلة لذلك في المجال التعليمي مثل انشاء المدرسة العملية الاعدادية ثم تلغي ببرريرين هذا بعدم ملائمتها لسن الطلاب ، وكذلك نجد معاهد اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية يصدر قرار بأن تكون أربع سنوات بدلا من ثلاث وبعد سنة واحدة يصدر قرار بتحويلها الى خمس سنوات ، وكذلك الوحدات المجهزة بعد أن يصدر قرار بانشائها ما تلبث أن تختفي رغم أنه كان من الممكن أن تقوم بفاعلية كبيرة في عملية التنمية اذا ما تحققت أهدافها التي أنشئت من أجلها كما نص عليها القانون الصادر بشأنها سنة ١٩٥٦ (٣) •

ولكن في كل هذا يغيب الإطار الفكري الموجه لتلك الممارسات • ولكن على الرغم من ذلك فإن البعض كان يرى أن وضع الجيش موضع الصدارة كان نتيجة لضرورات تاريخية في ذلك الوقت الى جانب أن ما تم من انجازات - على أيدي هؤلاء - على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والسياسي كان يمكن أن يكون قاعدة انطلاق مقبولة موضوعيا لتطور لاحق نحو مزيد من التنمية •

---

(١) محمد علي رفعت - السيناريو المصري للانفتاح الاقتصادي - الأهرام الاقتصادي العدد ٦٧٦ - ٢٨ سبتمبر سنة ١٩٨١ ، ص ٢٢ - ٢٣ •  
(٢) دوبرت مايو - الاقتصاد المصري ١٩٥٢ - ١٩٧٢ - ترجمة صليب بطرس - الهيئة المصرية العامة للكتاب - سنة ١٩٧٦ ، القاهرة ص ٢٢٦ - ٢٢٨ •  
(٣) اللجنة العليا للوحدات المجهزة - لجنة التربية والتعليم - قرار وزير التربية والتعليم بخصوص مدارس الوحدات المجهزة - يناير سنة ١٩٥٨ - متحف التعليم ص ٥٠٣ •

الا أننا نجد على النقيض من هذا حيث يعتبرون ٢٣ يوليو ١٩٥٢ يمثل انعطافة جديدة في حياة الشعب المصري حيث تعتبر بداية لنهاية الديمقراطية الليبرالية في مصر واختفاء الحوار داخل المجتمع وسيادة العسكريين وانتشار الأجهزة السرية التي شملت معظم المؤسسات والتي لم يسلم منها حتى القضاء (١) الى جانب تقييد الحريات وتعذيب البعض وتحطيمهم في السجون الى جانب العزل الواسع للبعض الآخر خاصة سنة ١٩٥٤ وما عرف أثناءها بتطهير الجامعات الذي أصاب ٧٠ أستاذًا وأستاذًا مساعدًا وكان معظمهم من الليبراليين ، رغم كل ذلك كانت هناك صيحات بتأسيس أحزاب للمعارضة مثل نقيب المحامين مصطفى البرادعي في ٦ ديسمبر سنة ١٩٦١ وإيضاً في ٩ نوفمبر سنة ١٩٦١ في جلسات اللجنة التحضيرية حيث قال خالد محمد خالد لعبد الناصر ان أعداء دعوة محمد صلى الله عليه وسلم الذين لم يؤمنوا بالدين الجديد قد اعترف بهم محمد أعضاء في مجتمعه وضمن لهم حقوقهم - ثم أضاف - ان خصومك وخصومنا لا يجدون سوى حجة واحدة يقولون : أين البرلمان ؟ أين الدستور ؟ أين المعارضة ؟ (٢) .

وان كانت هذه هي الآراء التي سمحت السلطة - في ذلك الوقت بأن يسميها الناس ، ولكن كان هناك بين الحين والآخر مطالبات عديدة بعودة الديمقراطية والرأى الآخر والتي كانت تقاوم من قبل السلطة بالاعتقال والعزل والتعذيب - كما قيل بعد ذلك - بحجة تأمين الوطن داخليا حتى تسير التنمية في جو من الاستقرار واتاحة الفرصة في نفس الوقت للتفرغ للعدو الصهيوني خارجيا حيث كانت تتصاعد بين الفترة والأخرى موجات من الحرب - الكلامية - الباردة معهم خاصة عن طريق موجات اذاعة صوت العرب . وهذا كله يعنى وجود ثمة مشكلات بين الشعب وبين المجموعة العسكرية الحاكمة في ذلك الوقت ، هذا ما سوف تتضمنه الصفحات القادمة .

## ثانيا - بين حكم الصفوة العسكرية وحكم الشعب :

يؤكد بيرنهام على أننا اذا أردنا أن نحدد الطبقة الحاكمة فعلينا أن

---

(١) لويس عوض - رحلة الشرق والغرب - مرجع سابق ، ص ١٠٨ - ١١١ ، ممتاز نصار ، *مركبة العدالة في مصر* - دار الشروق - الطبعة الأولى ، نوفمبر سنة ١٩٧٤ ، ص ٨ - ١١ ، ٧٣ .  
(٢) أنور عبد الملك - المجتمع المصري والجيش - مرجع سابق ، ص ٢١٨ - ١٩٢ .

نبحث عن الطبقة التي تحصل على أعلى الدخول (١) ومن هنا يمكن فهم أن أولى الضربات الموجهة من قبل الصفوة العسكرية الحاكمة في بداية ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ كانت موجهة في الأساس الى الارستقراطية الزراعية عن طريق قوانين الإصلاح الزراعى - أى ضربا لثروتها - وان كانت تلك القوانين لم تهدف الى الاستيلاء على تلك الثروة - الأرض - بمصادرتها ولكن عن طريق دفع تمويزات معقولة تستطيع بها تلك الارستقراطية التوجه الى مجالات أخرى غير الزراعة ، ثم بعد ذلك عن طريق ضربها فى سلطتها حيث كانت هى السيدة فى الجهاز التشريعى ومتزعة معظم الأحزاب وكان ذلك بحل جميع الأحزاب ولكن رغم توجيه الضربات للقوى الاقتصادية الاجتماعية السياسية القديمة أصبح هؤلاء الضباط ممثلين - بغض النظر عن الطبقات التى ينتمون إليها - لأصحاب المصالح الاقتصادية المسيطرة ومحاولة خنق ودفعهم فى السنوات الأولى للثورة - ومنحها بعض التسهيلات بل ان الاجراءات التى صدرت فى السنوات الأولى كان هدفها الأساسى هو زيادة فاعلية النظام ( الرأسمالى ) الموروث عن العهد الملكى وسنت لذلك قوانين لتشجيع رأس المال الوطنى والأجنبى على الاستثمار فى الصناعة - وهى قوانين أشبه بالقوانين التى صدرت فى نهاية السبعينيات باسم الانفتاح (٢) - ومن أجل جذب رأس المال المحلى والأجنبى - وهذا الأمر تفر فى نهاية الخمسينيات .

كانت الاستثناءات فى القوانين تكاد تكون هى القاعدة ومع ذلك لم يعدل القادة عن موقفهم هذا الا بعد احجام رأس المال المحلى والأجنبى عن الدخول فى مشروعات انتاجية (٣) ولم تزل هذه الطبقات تقاوم بل ان قوانين يوليو الاشتراكية لم تمرر على مجلس الأمة لأنها كانت لن تحظى بالموافقة لتعارضها مع مصالح النواب - رغم أنها كانت فى صالح جموع كبيرة من الشعب - رغم أن هؤلاء النواب من المفروض أن يكونوا ممثلين عن الشعب ، ولكن كان كل منهم متحالفا مع النائب الآخر من أجل مصالحهم الخاصة فقط (٤) .

- 
- (١) بروتومور - الصفوة والمجتمع - دراسة فى علم الاجتماع السياسى - ترجمة وتقديم محمد الجوهري وآخرون - دار المعارف - الطبعة الثانية ، سنة ١٩٧٨ ص ١٠٠ .  
 (٢) سعد الدين إبراهيم - المسألة الاجتماعية بين عبد الناصر والسادات - الإفرام الاقتصادى - المجلد ٧٢٣ - ٢٢ نوفمبر سنة ١٩٨٢ ص ٢٠ - ٢١ .  
 (٣) محمد على رستم - التيار المصرى للانفتاح الاقتصادى - الإفرام الاقتصادى - المجلد ١٧٦ ، ٦٧٧ - ٢٨ ديسمبر سنة ١٩٨١ ، ٤ يناير سنة ١٩٨٢ ، ص ٢٢ ، ص ١٨ .  
 (٤) أجريت إحدى الدراسات على نواب مجلس الأمة ذوى النصفة المالية وكانوا ٢١ نائبا فى محافظة القاهرة تبين أنه لم يكن بينهم عامل أو فلاح واحد ، فقد كانوا ٨ من =

ولكن رغم قوة الطبقة المسيطرة - المستمنة من ثروتها - فان سلطتها كانت مقوضة من الناحية السياسية الفعلية نتيجة عدم انتمائها لأحزاب يمثلون عنها فقد كان التمثيل النيابي بالصفة الشخصية ، هذا الى جانب أن القرار السياسى كان فى معظمه فوقيا رئاسيا - فى معظم فترات الدراسة - وكان يمهّد لهذا ما قصد اليه القادة منذ توليهم السلطة وهو ازالة التسييس Depoliticization الحاد الذى كان سائدا قبل يوليو ١٩٥٢ والذي بلغ ذروته فى نهاية النضال الاستقلالى على شكل حرب المصائب ضد القوات البريطانية وأيضاً أعمال الاغتيال السياسى ضد البريطانيين وعملاتهم فى مصر ، وبداية ازالة هذا لتسييس كان بتقويض القوة الاقتصادية الحاكمة ( عن طريق الاصلاح الزراعى - التأميم - الضرائب التصاعدية ٥٠ الخ ) مفسحة المجال للقوى الجديدة من أبناء الطبقات الوسطى .

هذا الى جانب حل الأحزاب وتركيز السلطة فى يد مجلس قيادة الثورة الى جانب التماهى فى تطبيق الاجراءات القسرية وتقييد الحريات وتسريع بعض الرتب من ضباط الجيش وتعيين عدد منهم فى مراكز هامة فى الدولة كشرط لولائهم وزيادة رواتب وعلاوات جميع رتب الجيش الى جانب تحمل مسئولية ادارة وتنمية الخدمات الإذاعية والاعلامية بإدارة الشئون العامة للقوات المسلحة - فى السنوات الأولى - وتوسيع نشاط البوليس السرى ، وظهور وتعزز الزعامة الكارزمية لجمال عبد الناصر - بعد تنحية محمد نجيب واجهة التنظيم - وهذا أكثر حسماً فى تخفيف وتغليف وإخفاء صورة النظام العسكرى وإبراز الجانب الجماهيرى المدنى غير التعسفى بل والتمتع بتأييد جماهيرى للنظام خاصة بعد انسحاب العدوان الثلاثى سنة ١٩٥٦ (١) .

ووفقاً لما يذهب اليه ( ميشلز ) محللا دور الأقليات الحاكمة الى أنها تسعى باستمرار الى إيهام الجماهير بضرورة تحقيق الوحدة الداخلية والاستقرار حتى يمكن مواجهة ما يهدد من أخطار خارجية .

---

== أعضاء مجالس إدارة او مديرين ، ٤ منهم لهم مناصب ادارية ويعملون فى شركات ، ٨ موظفين ، شيخ مسجد ، ملاحظ مبان .  
انظر أسامة النزاعى حرب وآخرون - الثورة والتغيير الاجتماعى - مركز الدراسات السياسيه والاستراتيجية بالأهرام .  
(١) أسعد عبد الرحمن - الانباء السياسى فى التجريبن الناصرية والبيروقراطية - الباحث - السنة الثالثة - العدد ١٨ - يوليو / أغسطس سنة ١٩٨١ . بيروت ، ص ٥١ - ٥٢ .



وطبقا لهذه الأيديولوجية تنظر الأقلية الحاكمة الى أية معارضة تنشأ بوصفها عنصرا تخريبيا يفيد منه الأعداء (١) .

وقد كان هذا واضحا منذ بداية توليهم الحكم في وقت كانت قوات الاحتلال البريطاني مازالت جاثمة في قاعدة السويس ، وتساق مع هذا الدعوة الى انشاء تنظيم شعبي يضم جميع فئات الشعب - بعد حل الأحزاب - وكان هدف هذا التنظيم هو تحرير الأرض فسمى ( بهيئة التحرير ) وجاء العدوان الثلاثي الذي لعبت فيه القوى الخارجية دورا مؤثرا لإنهائه - الى جانب بطولات الشعب المصري ومناضليه الذين خرجوا من المعتقلات لهذا الغرض ، الى جانب الانتفاذ السوفيتي الذي كان بمثابة ذروة الحرب الباردة وكانت الولايات المتحدة متحفظة في بداية العدوان لأنها في ذلك الوقت لا تفضل الأسلوب العدواني لأنه سيجعل من عبد الناصر أسطورة سواء نجح أو فشل كما حدث بعد ذلك .

### زعامة الحاكم وتفريده :

كان - بالفعل - أهم ثمار هذا العدوان الثلاثي هو تعزيز زعامة جمال عبد الناصر (٢) الذي كان مفوضا من قبل زملائه وأصبح بعد معركة السويس معبودا لمعظم الجماهير في مصر وخارجها مما جعله شيئا فشيئا ينفرد بسلطة القرار في داخل مصر وعزز ذلك أيضا تهديدات العدو الصهيوني المتناخم للحدود وتهيئة الشعور المناهض له عن طريق وسائل الاعلام وتعزيز القوات المسلحة ، وتعرض النظام بعد ذلك لاستقطابات خارجية كانت تبدو كأنها برغبته ( مثل الوحدة مع سوريا ، مساعدة حركات التحرر - حرب اليمن التي رصدت لها ميزانيات طائلة ) وكان الانفصال عن سوريا هو الضربة الأولى للنظام وكانت هزيمة سنة ١٩٦٧ بمثابة الضربة شبه القاضية ، كل ذلك أعطي لرئيس الدولة - الى جانب توليه رئاسة الوزارة سبع مرات الى جانب رئاسته الدولة ومناصب أخرى - كل هذا كان يعطيه صلاحيات بتقنيات تصمد باعتبار أن القوانين هي في المحصلة النهائية هي الأداة الصياغية لخدمة السياسة والساسة (٣) .

(١) بروتومور - الصلوة والمجتمع - مرجع سابق ، ص ٨ .

(٢) محمد حسين هيكل - قصة السويس - شركة المطبوعات للتوزيع والنشر -

الطبعة الثانية سنة ١٩٨٢ ، ص ١١ ، ٦٩ ، ٢٦١ .

(٣) نعيم عطية - القانون والقيم الاجتماعية - الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر -

سنة ١٩٧١ ، القاهرة ، ص ٩٦ .

وأعطى له هذا التفرد فى صناعة القرار فى ظل سيادة التنظيم السياسى الواحد ومن ثم رأى الواحد بدءاً من هيئة التحرير الى الاتحاد القومى وأخيراً الاتحاد الاشتراكى ، وكانت صيغ جميع هذه التنظيمات - المفروض فيها أن تكون شعبية - قائمة على التحالف بين جميع فئات الشعب احتواء للصراع الطبقي وحله سلمياً داخل التنظيمات كما نص على ذلك الميثاق الا أنه ونتيجة لنشأة تنظيم الضباط الأحرار حيث السرية فى العمل والضغط والربط بالمفهوم العسكري والتسلسل القيادى البيروقراطى ، كل ذلك انعكس فى الممارسات داخل تلك التنظيمات وفى العمل السياسى عامة فكانت معظم التنظيمات هرمية فى تشكيلها الى جانب السرية فى العمل النضالى ضد الاحتلال البريطانى قبل سنة ١٩٥٦ وانعكست السرية فى الاتحاد الاشتراكى فيما يسمى بالتنظيم الطليعى حيث نص عليه فى الميثاق ، ثم الأخذ بمفهوم الحرب النظامية وليس الحرب الشعبية - كما حدث فى الجزائر وغيرها - فى مواجهة العدو الصهيونى ، وكان التسلسل الهرمى فى تلك النواحي وغيرها يصب فى النهاية لا فى يد الصفوة الحاكمة بل فى يد رئيسها جمال عبد الناصر الذى كانت تعاونه فى الحكم أجهزة المخابرات المدنية والعسكرية ومباحث أمن الدولة الى جانب فرض قانون الطوارئ (١) ، المفروض بحجة حماية مصر من التهديدات الخارجية والداخلية من المعارضين - يطلق عليهم فى ذلك الوقت أعداء الشعب - من أصحاب الاتجاهات الدينية والماركسية حتى لم يسلم منها من كانوا يعتبرون أنفسهم موالين للنظام والمدافعين بأنتمائهم للتنظيم الطليعى (٢) . وهذه الاجراءات نفسها مست القضا نفسه حيث تغفلت الأجهزة السياسية السرية بينهم حتى انتهت الى ما عرف فى ذلك الوقت بمذبحة القضاء (٣) .

وكان يؤازر ذلك تولى حكومة الثورة جميع سلطات الدولة التشريعية والتنفيذية منذ ١٠ سبتمبر سنة ١٩٥٢ حين أعلن سقوط دستور سنة ١٩٢٣ وإعلان دستور مؤقت يوم ١١ نوفمبر سنة ١٩٥٣

---

(١) الأحكام العرفية بما تفرضه من هيئة جهاز الإدارة على غيره من سلطات الدولة استمرت منذ يوليو سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٥٦ ، ثم عادت فى أكتوبر سنة ١٩٥٦ حتى مارس سنة ١٩٦٤ ، ثم حل محلها قانون أمن الدولة الذى يتيح لرئيس الجمهورية سلطات الأحكام العرفية ، ويحدث حرب سنة ١٩٦٧ عادت الأحكام العرفية ، الى جانب قانون أمن الدولة ، انظر طارق البشرى وآخرون - الديمقراطية فى مصر - مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية - الأهرام ص ٢٠ .

(٢) جمال سليم - التنظيمات السرية فى عهد عبد الناصر - جريدة الأحرار -

١٥ نوفمبر سنة ١٩٨٢ ، العدد ٢٢٥ .

(٣) ممتاز نصار - معركة المدالة فى مصر - مرجع سابق ، ص ٨ - ١١ .

تلخصت مواده السبع في أن تكون أعمال السيادة العليا لمجلس قيادة الثورة الذي أصبح من حقه تعيين وعزل الوزراء ، وأن يتولى مجلس الوزراء السلطتين التشريعية والتنفيذية (١) .

### ماهية الناصرية :

من خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث للنواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية للفترة موضوع الدراسة يمكن من خلالها اجمال السمات والتطورات الأساسية للنظام الناصري فيما يلي :

- كانت الناصرية - في رأى البعض - عبارة عن ممارسة سياسية تحكمها أهداف ومثل عليا كما أنها تعزز من وقت لآخر بوثائق تأسيسية معرضة عن بناء مذهب متكامل Doctrine (٢) ، فهي لم تبدأ بنظرية عامة وإنما بدأت بمبادئ عامة كان أسلوبها هو التجربة والخطأ ، ويؤكد هذا جمال عبد الناصر نفسه في خطابه في ١٥ ديسمبر سنة ١٩٦٢ حيث يقول « ٠٠ عن طريق التجربة والخطأ يتأكد الصواب ».

- كان دمج سلطات الدولة التنفيذية والتشريعية والقضائية يتم لحساب السلطة التنفيذية ( مجلس قيادة الثورة ) .

- ظل هذا الوضع حتى دستور سنة ١٩٥٦ الذي تبنى النظام الرئاسي بانتخاب رئيس الجمهورية عن طريق استفتاء عام يكون له صلاحيات واسعة أيضا تشمل رئاسة السلطة التنفيذية وتعيين الوزراء ورئاسة مجلس الوزراء ووضع السياسة العامة وقيادة الجيش ، كما تضمن هذا الدستور ، انشاء مجلس نيابي يضع القوانين ويملك رئيس الجمهورية سلطة حله وهو بالانتخاب .

- الترشيع الأول للمجلس النيابي تم من خلال الاتحاد القومي - النظام السياسي الوحيد بحكم الدستور - وبعد سنة ١٩٥٨ - بعد الوحدة

---

(١) ابراهيم طلعت - أيام الولد الأخيرة - روز اليوسف - السنة الحادية والخمسون العدد ٢٥١٩ - ٢٠ سبتمبر سنة ١٩٧٦ .

متر حافظ - روز اليوسف - السنة الحادية والخمسون - العدد ٢٤٩٧ - ١٩ أبريل سنة ١٩٧٦ .

(٢) اسماعيل صبري عبد الله - البعد الحضاري للناصرية في النظام العالمي الجديد - الفكر العربي المعاصر - المعدادان ٨ ، ٩ كانون الأول ١٩٨٠ ، كانون الثاني سنة ١٩٨١ - مركز الانماء العربي - بيروت - دى ١٩٧٦ .

مع سوريا - صدر دستور مؤقت آخر يمنح رئيس الجمهورية السلطة التنفيذية ومنح صلاحيات تعيين مجلس تنفيذي لكل من مصر وسوريا ، وتعيين مجلس الأمة بقرار منه ، ولكن عطل هذا كله سنة ١٩٦١ وظل الرئيس يمارس سلطات واسعة حتى أصدر دستور سنة ١٩٦٤ - حيث كل المساطر كانت تصدر بقرار من جمال عبد الناصر الذي أبقي سيطرة السلطة التنفيذية على التشريعية .

- ووفق ما سبق أصبحت الدولة كجهاز سياسي وإداري وحيد تلعب فيه القرارات الرئاسية الدور الرئيسي في غياب التنظيمات الشعبية الحقيقية (١) ، لم يسلم من ذلك حتى القرارات المصرية مثل تأميم القناة سنة ١٩٥٦ ، الوحدة مع سوريا إجراءات وقوانين التأميم سنة ١٩٦١ - دخول حرب اليمن سنة ١٩٦٢ وغيرها مثل إصدار المساطر في السنوات ١٩٥٣ ، ١٩٥٦ ، ١٩٥٨ ، ١٩٦٤ ، ١٩٦٩ وهذا ان دل على شيء فأنما يدل على المركزية وحكم الفرد .

- وكان نتيجة لهذا كما يقرر الأمين الأول للاتحاد الاشتراكي نفسه منتقدا هذا التنظيم الذي يرأسه - بل والنظام كله - ولكن بعد موت عبد الناصر قائلا : ان هذا التنظيم لم يستطع اظهار الرأي الآخر في المناقشة وكانت جميع القرارات فوقية وليست ممثلة لرغبات الجماهير ، وكان ذلك سببا في ظهور مراكز القوى (٢) . هذا الى جانب أن كل التنظيمات على اختلاف مسمياتها - في فترة الدراسة كانت تقوم على وهم وتصور امكان المصالحة مع الرجعية على أسس وطنية - بطرح الصيغ التحالفية - هذا الى جانب عدم كفاية التنظيم الشعبي ، وعدم تطور جهاز الحكم الى مستوى العمل الثوري وأصبحت مصالح الجماهير هي المسخرة لخدمة الجهاز الحكومي بل ما فيه من خلل (٣) .

---

(١) محمد نصر مهنا وآخرون - تجربة التنمية والتحديث في الجزائر - مرجع سابق ، ص ١٢٧ .

اسماعيل صبري عبد الله - كتابات سياسية ١٩٦٥ - ١٩٧٠ - دار الشعب سنة ١٩٧٢ ، ص ١٣٢ .

مجدى حماد - الثورة والتغيير الاجتماعي - مرجع سابق ، ص ٦١ .

(٢) سيد مرعي وآخرون - الديمقراطية في مصر - مرجع سابق - ص ٢٩ ، طارق البشرى - المرجع نفسه ص ١٩ - ٢١ .

(٣) ورد عظم هذا في خطاب لعبد الناصر في ١٦ أكتوبر سنة ١٩٦١ ، انظر - انور عبد الملك - المجتمع المصري والجيش - مرجع سابق ، ص ١٧٠ - ١٧١ .

— كانت شخصية عبد الناصر وخطابه من العوامل التي عملت على تخفيف الطابع المركزي العسكري الفردي للنظام ، وكان الخطاب الناصري يلعب دورا هاما في تكوين ونشر وتعميم المفاهيم الأساسية للقاوس السياسي العربي وفي تشكيل وتوجيه عناصر الثقافة السياسية العربية المعاصرة ، وكان خطابه ذا غاية اقناعية تمهيدية او تربوية لمقول في معظمها أمية استقبالية غير نقدية بل وعاطفية في معظم الأحيان حيث كان العمل السياسي بصفة عامة هكذا في الأربعينيات والخمسينيات بالإضافة الى تعبئة القوى العاطفية والغريزية اللا واعية في معظم الأحيان (١) .

— وان كان دور كايم واتباعه يؤكدون على الصلات العلمية بين الوسط الاجتماعي وعقلية الفرد (٢) فاننا بمعرفه قراءات عبد الناصر والأحداث والشخصيات التي تعامل معها يمكننا معرفة مدى توجهات أفكاره وممارساته التي كان لها تأثير على المجتمع في ذلك الوقت (٣) .

فنجده قبل سنة ١٩٥٢ أن الدعوة الى الدكتاتور العادل تجد صدى عند الكثيرين بل أن البعض يدعى أن الشيخ حسن البنا زعيم الإخوان المسلمين قال « ٠٠ ان الشورى غير ملزمة » (٤) وان كان البعض ينكر هذا عنه .

كما كانت هناك آراء تدعو الى العمل السياسي الجبهوي ، بل ان بعض الجماعات — كالاخوان المسلمين ثانی تجمع كبير بعد الوفد — تدعو الى الحزب الواحد حزب من يحكم وفق الشريعة الاسلامية فقط ، وكان يبرز ذلك عند عبد الناصر أنه بدأ عمله السياسي مع جماعة الإخوان

---

(١) مارلين نصر — التصور القومي العربي في فكر جمال عبد الناصر ١٩٥٢ - ١٩٧٠  
مركز دراسات الوحدة العربية — الطبعة الأولى — سبتمبر سنة ١٩٨١ — بيروت —  
ص ١٤ - ١٥ .

(٢) أحمد النكلاوي — الانسان والتحديث — مكتبة نهضة الشرق — القاهرة ص ١٨ .

(٣) كانت معظم قراءاته في فترة الدراسة في التاريخ السياسي والاستراتيجية العسكرية والمواضيع الخاصة بالشرق العربي تحتل المكان الأكبر والدراسات الاقتصادية كانت قليلة لم يذكر الا كتابا واحدا ، هذا الى جانب المصلحين مثل محمد عبده والأقناني والتي ساعدته على الانتقال من الأيديولوجية الدينية الإصلاحية الى الأيديولوجية القومية ، كما اطلع على الحركة القومية التركية بقيادة مصطفى كمال أتاتورك ، الى جانب الثورة الفرنسية — أنظر مارلين نصر . التصور القومي — مرجع سابق ، ص ٩٣ - ٩٧ .

(٤) طارق البشري — الخريطة السياسية والاجتماعية لثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ — المطبعة  
يوليو ١٩٦٥ — العدد ٧ — الأهرام ص ١٩ .

المسلمين ، بل وعرض عليه سنة ١٩٥٥ أن يقود مؤتمرا اسلاميا بل وترشيحه لكي يكون خليفة للمسلمين على حد قول الطحاوى (١) . كان من أهم سمات الاجتماع المصرى عشية ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ هى التخلف ، الذى هو فى الأساس سبب للفقر والجهل والمرض ، ونجد فى المقابل أن الديكتاتورية هى نتيجة أيضا لهذا التخلف وعلامة تدل عليه بقدر ما هى سبب له أيضا فكل مجتمع استبدادى سياسى هو مجتمع متخلف ونجد فى مجتمعنا أن الديكتاتورية هى من بقايا تاريخنا الطويل لعبت فيه النواحي الاقتصادية - منذ الزراعة على النهر - متضافرة مع العوامل الجغرافية الدور الرئيسى فى هذا منذ أيام الفراعنة - حيث كان الفرعون اله حاكما معبودا - ولكن يقرر البعض أن حجم الحاكم ونفوذه ودوره تتناسب تناسباً عكسياً مع هيئة الشعب وصلابته وقوته ومقاومته . ويقرر علماء النفس فى هذا المضمار أنه نتيجة للقهر والطفان اللذين يعانى منهما الشعب ينتج الخوف الذى يحول الأفراد الى مزيد من الاستهلاك نتيجة عدم الشعور بالأمن ونتيجة عدم اشباع الحاجات الحقيقية فيصبح بالتالى الشعب الخائف شعب مستهلك أكثر منه شعباً منتجا (٢) .

هذا من ناحية الشعب أما من ناحية الديكتاتور على المستوى الفردى فنجد أن الديكتاتورية عنده هى تعبير مباشر وضمنى عن النقص - الشخصى أو الفكرى أو العلى . الخ - يعوض عن هذا النقص بفرض ارادته ومشيئته بالبطش والقهر والتحكم والطفان ليثبت لنفسه وللآخرين أنه الرجل القوى لا الرجل الضعيف كما يشعر فى قرارة نفسه (٣) .

من هذا المنطلق أخذ الباحث الأمريكى E. Victor Wolfenstein (٣) يشدد على تأثير أحداث طفولة عبد الناصر وعلى تصرفاته وسلوكه فيما بعد وفاة أمه وخلافه مع أبيه وزوجة أبيه مما أثر على نظراته للعالم فاعتبر أن مصر هى الأم القبيحة التى يجب بمعها واتقاذها من الدمار . وأن كان الباحث لا يتفق تماما مع هذا التحليل السيكولوجى إلا أنه لا ينكره

(١) ابراهيم الطحاوى - أسرار التيار الإسلامى لثورة يوليو - مرجع سابق .

(٢) يحيى الرخاوى وآخرون - ظاهرة إجرامية اسمها الاستهلاك التفرى أو السفه -

الأمال - ٢٨ يوليو ١٩٨٢ .

(٣) جمال حمدان - شخصية مصر - مرجع سابق ، ص ٥٩٧ - ٥٩٩ .

(٤) مارلين نصر - التصور التومى فى فكر جمال عبد الناصر - مرجع سابق

ص ٨٤ - ٩٦ .

ولكن بوضعه ضمن التأثيرات المجتمعية الأخرى فقد عاشت أسرته في حالة انسلاخ دائم نتيجة مهنة والده وكان هذا الانسلاخ والتنقل الدائم بين بنى مر الى الاسكندرية أرضية خصبة لبروز وعيه القومي ثم الى القوران الذى عاش فيه نتيجة اشتراكه فى المظاهرات - كما أوضح كتابه فلسفة الثورة - التى كانت نعم مصر فى ذلك الوقت هذا الى جانب دراسته العسكرية وما تتميز هذه الحياة بالعود على اصدار وتنفيذ الأوامر دون مناقشة فى معظم الأحيان وما يتضمن هذا من نواحي الضبط والربط بالمفاهيم العسكرية هذا الى جانب قراءاته التى تأثر فيها بشخصيات عسكرية - الى جانب الشخصيات الإصلاحية - مثل بوناپرت ، تشرشل وعزيز المصرى الى جانب تأثره واشتراكه فى البداية مع جماعة الإخوان المسلمين حيث يؤمن بعض قادتها بالمستبد العادل فى ذلك الوقت الى جانب اشتراكه فى جمعية مصر الفتاة التى هى فى رأى البعض تؤمن بالأساليب القمعية .

#### ـ خطأ اول تألفت منه أخطاء :

وهو ينطلق من أهم المبادئ التى قامت عليها شرعية الثورة وهو أنها تمثل الأمة كلها (١) . قد يكون اعتقاداً من رجالها أن جميع التيارات والقوى لا تصلح لقيادة المجتمع ، ولذلك فقد أقامت كل تنظيماتها على هذا المبدأ متبينة صيغ التحالف بين جميع القسوى الا أنه كثير ما كان يلتف حول هذه الصيغ وتنظيماتها من قبل أصحاب المصلحة فى الانقضاض على تلك الثورة واعترف بذلك عبد الناصر نفسه فى أكثر من مناسبة ، هذا فى الوقت الذى لم يسمح فيه للتيارات الفكرية بالتعبير عن نفسها من خلال أحزابها ومن ثم فلم يبق فى الساحة الا التنظيم الذى تفرضه الدولة وتلفيه بقرار من رئيس الجمهورية ، والذى كان يبدو - رغم تغيير أسمائه - أنه موضوع فى مواجهة كافة التنظيمات والأحزاب والتيارات الفكرية السائدة قبل ١٩٥٢ ، الأمر الذى جعلها تظهر وتعبّر عن نفسها من جديد بعد موت عبد الناصر مؤكدة أنها ظلت كامنة أو تعمل فى الخفاء فى بعض الأحيان اما بالسلبية ، أو بالباسم لأنفسهم ثياب كل مرحلة وكل تنظيم يعلن عنه مع التظاهر بالموافقة (٢) .

كان هذا هو الخطأ الأول الذى تبعه وتألفت منه أخطاء كثيرة بعد

(١) لويس عوض - رحلة الشرق والغرب - مرجع سابق - ص ١١٣ .

(٢) محمد عودة - ميلاد ثورة - كتاب الجمهورية - أكتوبر سنة ١٩٧١ ، ص ١٤٥ .

ذلك (١) ، بدأت بال عزل السياسي واستمرت بكبت الرأى الآخر وخاصة المثقفين دائمي الطلب بعودة الحياة النيابية والأحزاب وإعلان أن أية إنجازات اقتصادية واجتماعية لا تبرر قهر الرأى الآخر أو تأجيل قضية الديمقراطية (٢) ، هذا فى الوقت الذى كانت فيه معظم التيارات الفكرية تلقى ألوانا متعددة من التعذيب فى المعتقلات خاصة أصحاب الاتجاهات الأيديولوجية ( مثل الإخوان والماركسيين ) (٣) ، هذا فى الوقت الذى كان يجتذب عبد الناصر بعضهم الى جانبه فى السلطة بصفتهم الشخصية وليست الأيديولوجية أو الحزبية وبعد تأكده من أنهم لا يتبنون آراء معارضة لحركته السياسية أو له شخصيا (٤) .

### - التوجهات الاجتماعية لنظام الحكم الناصرى :

كانت الاجراءات الاقتصادية والاجتماعية تتخذ وتعلن على أنها موجهة لغالبية الشعب ، فشهدت النواحي الصحية والنواحي التعليمية إنجازات كمية مثل التوسع فى سياسات الكم وما تبعها من اقرار لمجانة التعليم الجامعى واقامة الوحدات المجمة التى تجمع شتى الخدمات الصحية والتعليمية والإنتاجية والتى لو استمرت لأمكن القيام بنهضة معقولة الى حد ما فى الريف كما حددها نص القانون رقم ٦ لسنة ١٩٥٦ (٥) ، ولكن نتيجة لعدم وجود الاطار النظرى المتكامل الذى يتحرك منه النظام بدأت هذه التجربة - مثل غيرها - بقرار سياسى وانتهت دون أن يحميها الشعب أصحاب المصلحة نظرا لغياب وعيه واعتبار أن هذه المسائل من اختصاص القادة كما عودهم القادة على ذلك .

ورغم ذلك فلا يمكن انكار أهمية هذه التغيرات والزيادات الكمية التى أدت بدورها الى تغيرات كيفية فى بعض الأحيان فى البناء الاجتماعى

(١) محمد عودة - ميلاد ثورة - مرجع سابق ، ص ١٤٥ .

(٢) محمد حسنين هيكل - أزمة المثقفين - الشركة العربية للنشر والتوزيع سنة

١٩٦١ - القاهرة - ص ١٢ - ١٥ .

(٣) يروى البعض أنه دخل حوالى احدى عشر سجنا فى الفترة من ١٩٥٢ حتى ١٩٦٤

بصيغ آرائه السياسية ، انظر مصطفى طيبة ، رسائل سجين سياسى الى جيبينه - الجزء

الأول - العربي للنشر والتوزيع - يناير سنة ١٩٧٧ - المقدمة وما بعدها .

(٤) فؤاد زكريا - ٣ ردود حول جمال عبد الناصر واليسار المصرى - الطلبة -

السنة الحادية عشر - أغسطس سنة ١٩٧٥ ، ص ٨٩ .

(٥) اللجنة العليا للوحدات للجمعة - لجنة التربية والتعليم - محاضرة أقيمت فى

مؤتمر رؤساء الأقسام للتعليم الابتدائى بالتأميق التعليمية من ١٧ مايو الى ٢١ مايو سنة

١٩٥٨ - متحف التعليم بوزارة التربية والتعليم - القاهرة ، ص ١٣٠ - ١٣٦ .



خاصة عندما عملت هذه الاجراءات على دعم عمليات الحراك الاجتماعى وبالذات عند بعض أبناء الطبقة البرجوازية - المتوسطة والصغيرة منها وبعض أبناء العمال - فقد كان عدد الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة لا يتجاوز ٢ مليون هذا فى بداية فترة الدراسة أما فى نهايتها فقد وصل الى ٦ مليون فى مقابل بزيادة سكانية تصل الى حوالى ٧٠٪ خلال نفس الفترة .

### ويقدر البعض الزيادة فى المراحل التعليمية كالآتى (١) :

٢٩٨٪ فى المرحلة الابتدائية والاعدادية ، فى التعليم الثانوى ٢٦٤٪ ، و ٨١٤٪ فى التعليم الثانوى الفنى ، ٤٢٥٪ فى التعليم العالى .

وفى الصحة فى المدة من ١٩٥٢ حتى ١٩٦٢ ، ارتفع متوسط عدد السعرات الحرارية للفرد الواحد المصرى يوميا من ٢٣٠٠ الى ٢٦٠٠ وزادت نسبة البروتين من ٣٥ الى ٥٠ جرام وزادت النفقات العامة الجارية بمعدل سنوى مقداره ١١٪ سنويا ، وتزايد عدد الأطباء الى ثلاثة أمثال من ٥٠٠٠ طبيب سنة ١٩٥٢ الى ١٨٠٠٠ سنة ١٩٧٠ أى بنسبة ٣٧٥٪ ، وأصبح معدل السكان الى كل طبيب هو ٢٠٠٠ شخص بعد أن كان ٢٣٠٠ شخص وانعكس ذلك على معدل الوفيات والمتوسط العمرى للمصريين فقد انخفض المعدل الأول من ١٨ فى الألف الى ١٣ فى الألف بين سنتى ١٩٥٢ و ١٩٧٠ ، وارتفع المتوسط العمرى من ٤٢ سنة الى ٥٣ سنة . ورغم هذه التقديرات الكمية كبيرة الحجم الا أن هذه لا يشير الى محتوى الخدمة نفسها ، هذا فى الوقت الذى لم يحدث أن نفذت الحكومة مشروعا قوميا للقضاء على الأمراض المتوطنة وبالمثل لم يحدث هذا فى مجال محو الأمية وكذلك رغم أن الانفجار السكانى فى فترة الدراسة كان بين عامى ١٩٦٠ - ١٩٦٦ ولم تضع سياسة مخططة ثورية لتنظيم الأسرة كجزء من خطة للتنمية شاملة طويلة المدى ، الى جانب أنه لم توضع تخطيطات للمدن والقرى الجديدة لابعاد المواطنين عن أماكن الجذب ( كالمدن ) بتوفير الخدمات فى القرية مثل المدينة حتى لا تكون المدينة أكثر جذبا نتيجة وجود أنواع من الخدمات بها لا يوجد مثلها فى القرية ، وفى نفس الوقت كان من الممكن التخطيط واقامة مشروعات

---

(١) محمد الدين إبراهيم - التوجهات التنموية بين عبد الناصر والمسادات -  
الأهرام الاقتصادى - المجلد ٧٢٤ - ٢٩ نوفمبر سنة ١٩٨٢ .  
عبد الحميد صوفت وآخرون - الثورة والتغيير الاجتماعى - مرجع سابق ، ص ٧٨ -  
٩١ ، ص ٢٨ - ٢٩ .

صناعية كانت أو زراعية في الصحراء ومن ثم سوف يوطن العاملون بها وتسكينهم وليس مجرد إقامة مدن جديدة يعمل سكانها في مناطق أخرى غير التي يقيمون فيها ، الا أن ما حدث كان معظمه في تخوم القاهرة مثل مصانع الحديد والصلب والكوك والاسمنت والنصر للسيارات القريبة من حلوان وكذلك بعض مصانع الأسمدة والكيماويات بمسطرد الى جانب ما يوجد في شبرا الخيمة ربما هذا ليعزز الوجه الجبائري الدعائى لقرىها من المناطق العمرانية ، وقد عسّد هذا بناء المساكن الشعبية وتخفيض الاجارات والتي استفاد منها بصورة أساسية سكان المدن .

ونتيجة ذلك فقد ازداد معدل الهجرة من الريف الى المدينة حيث التصريحات المستمرة بأحداث تحسينات في الخدمات في المدينة الى جانب وجود طاقات معطلة في مجال الزراعة مع وجود قدر محدود للقطاع الصناعى على الرغم من زيادة مشروعاته لذلك فقد اتجهت معظم القوى العاملة الى قطاع الخدمات وظلت أعدادها تتزايد سنة بعد أخرى طوال فترة الدراسة والجدول التالى يوضح هذه الحقيقة .

#### جدول رقم (٤)

#### تطور العمالة فى القطاعات الاقتصادية المختلفة

٦٠/٥٩ - ١٩٧٠ الأعداد بالمليون (١)

القطاع	١٩٦٠/٥٩	١٩٦٥/٦٤	١٩٧٠/٦٩
الزراعة	٣٢٤٥	٣٧٥١	٤٠٤٨
الصناعة والتعدين والبترو	٦٠٢	٨٢٥	٩١٦
الكهرباء	١٢	١٨	٢٣
التشييد	١٨٥	٣٤٥	٣٨٨
إجمالي القطاعات الخدمية	١٩٦٧	٢٤٣٥	٢٩٠٠
إجمالي العمالة	٦٠٠٦	٧٣٧٤	٨٣٧٥

(١) عادل الميار - سياسات توزيع الدخل في مصر - مركز الدراسات السياسية الاستراتيجية - الأهرام - سنة ١٩٨٣ ، ص ٤٩ .

## جول رقم (٥)

انصبة القطاعات ( نسبة مئوية ) في نفس السنوات بالترتيب (١)

الزراعة	%٥٤	%٥٠٫٩	%٤٨٫٩
الصناعة/التدخين/البترو الكهرباء	%١٠٫٢	%١١٫٤	%١١٫٤
التشييد	%٣٫١	%٤٫٧	%٤٫٧
القطاع الثالث	%٣٢٫٧	%٣٣	%٣٥

ونجد الناتج الاجمالي للدخل القومي قد تضاعف خاصة في الفترة من ١٩٥٥ الى ١٩٦٥ من بليون جنيه الى ١٩ بليون جنيه وبالأسعار الثابتة وهو معدل نمو يصل الى ٦٫٥٪ سنويا وارتفع متوسط دخل الفرد في السنة خلال نفس المدة بنسبة ٤٣٪ بالأسعار الثابتة ، وهذا يعتبره البعض حدثا جديدا في التاريخ الاقتصادي الحديث لصر (٢) الا أن الأسعار ازدادت الى جانب أن هذا نفسه خلق مطالب جديدة للمواطن لم تكن موجودة من قبل وشجع على ذلك بعض الصناعات الاستهلاكية التي أقيمت في تلك الفترة ( مثل البوتاجاز - الثلاجة - السيارة الخاصة - ثم التليفزيون ٠٠ ) هذا الى جانب النماء السكاني السريع الذي يلتهم أي زيادة في الدخل القومي الى جانب وجود فرص اقتصادية محدودة فان العمل يميل الى أن يكون زائدا عن الحاجة أكثر فأكثر مما يحدث بطلاة وبطالة مقننة (٣) .

- 
- (١) عادل الجبار - سياسات توزيع الدخل في مصر - مركز الدراسات السياسية الاستراتيجية - الامرام - سنة ١٩٨٣ ، ص ٤٩ .
- (٢) سعد الدين ابراهيم - التوجهات التنموية بين عبد الناصر والمسادات - مرجع سابق ، ص ٢٨ - ٢٩ .
- (٣) روبرت مابرو - الاقتصاد المصري ٥٢ - ١٩٧٠ - مرجع سابق ، ص ٣٤٩ .
- ٣٥١ ، ٣٣٠ .

## ـ المقاومة السلبية للنظام :

عرف عن الشعب المصرى منذ عهد الفرعنة بمقاومة الطغيان والحكم الفردى ليس بالثورة عليه ولكن ما يمكن تسميته بالمقاومة السلبية قد يكون ربما لاقتناعه - نتيجة تعرضه الدائم للقهر - أن الظلم لن يدمر ، وقد لخص هذه المحصلة فى بعض الألفاظ والأمثال الشعبية التى يتعامل بها يوميا مثل ( لو دامت لفرك ما وصلت اليك ) والألفاظ المتداولة مثل ( طناش ) ، ( معلهى ) وعلى الرغم من صعوبة ترجمة هذين اللفظين الى أى لغة أجنبية أخرى فانهما يشيران الى المعانى المتضمنة فى السلبية واللامبالاة وهذا ما حدث حتى فى فترة الدراسة رغم التوجيهات الاجتماعية للنظام ، ذلك لأنها كان يجب أن يتساقط معها الاتجاه الديمقراطى حيث المشاركة الفعلية الحقيقية للجماهير صاحبة المصلحة فى صناعة وتنفيذ القرارات دون قهر أو خوف ولكن على العكس أجمع معظم الدارسين على اخفاق النظام فى هذه المسألة وقد بدأ هذا فى عملية الانضمام للتنظيمات السياسية التى كانت تبدو كأنها مسألة روتينية أو اجبارية مما يعيد أهم عنصرين فى عملية المشاركة وهما الاختيار والمبدأة وتجلت هذه السلبية فى الاحجام الذى أخذ يزداد شيئا فشيئا عن الوصول الى مقاعد السلطة التشريعية ( مجلس الأمة ) رغم تجريم وتحريم أى تنظيمات أخرى غير تنظيم الدولة فنجد أن :

فى سنة ١٩٥٧ بلغ عدد المرشحين لمجلس الأمة ٢٥٠٨ مرشحا

وفى سنة ١٩٦٤ بلغ عددهم ١٦٩٨ مرشحا

وفى سنة ١٩٦٩ بلغ عددهم ٨٧٠ مرشحا (١)

ويرجع سبب هذا الاحجام الى عوامل كثيرة منها سيادة الرأى الواحد وتحريم قيام أحزاب أخرى ينضم اليها ذو المصالح والاتجاهات الفكرية الموجودة فى ذلك الوقت . بل كانت الصورة للمجتمع فى ذلك الوقت قائمة أمام بعض المثقفين حيث يرون الظلم هو المنتصر فى المجتمع - وحيث كبت وقهر وتعذيب قوى الاتجاهات المختلفة مع النظام والا عقلانية وعالم يتسبده الكلاب كما فى رواية تجيب محفوظ اللص والكلاب التى جسدها فيها الأمل فى وجه امرأة ليست على خلق (٢) ولكن فى المقابل كان

---

(١) أسامة الغزالي حرب وآخرون - الثورة والتغيير الاجتماعى - مرجع سابق

ـ ٥٣ ـ ٥٥ .

(٢) أنور عبد الملك - المجتمع المصرى والمبش - مرجع سابق ص ٣٠٩ - ٣١٠ .

بعض المثقفين ومنظري النظام يرى أن عبد الناصر هو البطل الاسطوري المخلص بل والمغيب لوعيمهم على حد تعبير توفيق الحكيم الذي لم يفق من غيبوبته هذه الا بعد وفاة عبد الناصر مسجلا هذا في كتابه عودة الوعي ، ذلك رغم تشبيه الحكيم لعبد الناصر بالسلطان الحائر الا أنه وغيره كانوا يرون أثناء حياة عبد الناصر أنه هو البطل المحرر والمحبوب وكان يفنئ ذلك رصيده في بعض المواقف عند عامة الشعب مثل مناهضة الأحلاف العسكرية الأجنبية كسر احتكار السلاح - تأميم القناة - تمصير الاقتصاد الوطني سنة ١٩٥٧ • مساعدة حركات التحرر الوطني - اتباع سياسة محايدة عالميا غير منحازة - نشر الفكر القومي وتحويله الى حركة سياسية ، ومناصرة الثورة الفلسطينية (١) ، هذا الى جانب أنه خارجيا كان النموذج الذي يمكن الاهتداء به في معظم دول العالم الثالث ، ولكن تغيرت الصورة قليلا عند بعض مؤيديه بعد انفصال سوريا سنة ١٩٦١ وحرب اليمن وتكسة سنة ١٩٦٧ وقبوله مبادرة روجرز وقرار ٢٤٢ (٢).

هذا الى جانب مظاهرات الطلاب سنة ١٩٦٨ ثم المطالبة المستمرة بالديمقراطية وكانت وثائق القيادة تعد بالنظر في أمرها وظلت هذه النغمة هي السائدة بعد ذلك معلنة عجز الرأي الواحد والتنظيم الواحد - كما كان يطبق - والرجل الواحد ودليلا على أن محاولات التنمية والتوجيه الى الجماهير وما يتطلب هذا من استقرار كل ذلك كان يحتاج في الأساس الى المشاركة الفعلية من أجل حماية المنجزات حتى لا يطاح بها بمجرد تغيير قائد النظام وحتى لا يشعر الناس بالاغتراب عن مجتمعهم \*

### هجرة العقول :

الى جانب السلبية لدى المثقفين خاصة نجده هجرة بعض ذوى الكفاءات والتي تؤكد معظم الدراسات أن الربح المادي لم يكن السبب الأول لرغبتهم في الهجرة بقدر ما تركز السبب الأول لاغترابهم غالبا كان سببا سياسيا أو في شعورهم بأن الفائدة انعدمت منهم لمجتمعهم الأمر

---

(١) عبد المولى محمد وآخرون - الثورة والتغيير الاجتماعي - مرجع سابق ، ص ١١٢

(٢) قرار ٢٤٢ أوجب قبول اسرائيل كدولة قائمة ذات سيادة وحقوق في الوجود والاستقلال السياسي والأمن وقبولها كما هي سنة ١٩٦٧ ، كما صمت القرار عن نصير وحقوق الشعب الفلسطيني بل تجاهل هذا القرار وجود الشعب الفلسطيني ، انظر فايز صايغ - ملاحظات على قرار مجلس الأمن رقم ٢٤٢ - شؤون فلسطين - نوفمبر سنة ١٩٧٢ المجلد ١٥ - بيروت •

الذى أفقدهم الاحساس بكيانهم - نتيجة تقييد حريتهم فى التعبير عن أنفسهم وآراءهم • مما أضعف من احترامهم لأنفسهم وللآخرين (١) • فضلا عن يظل فى الوطن جسديا ولكنه يظل مغتربا عن الوسط الذى يعيش فيه •

ونجد فى هذا الصدد أن كثيرا من خريجي الجامعات ممن يهاجرون أصبحت أعدادهم تزداد سنة بعد أخرى فقد هاجر الى امريكا ٢٧٨٦ وائى كندا ١٠٤٧ فقط فى الفترة من عام ١٩٦٣ الى ١٩٧١ •

وقد يرجع البعض هذه الظاهرة الى أسباب اما سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو جميع هذه الأسباب متضافرة كما يلى :

عن الأسباب السياسية يقال ان ثورة ١٩٥٢ قد أوجدت مناخا غير ملائم للحرية الأكاديمية سواء فى مجال التأليف أو مجال المجلات ، ومن شأن هذا المناخ أن يولد اغتراب يكون حافزا للهجرة •

الأسباب الاقتصادية : ثمة اتفاق عام على أن الفارق فى الدخل بين الدول النامية والدول المختلفة لأصحاب الخبرة العالية هو من الأسباب الجوهرية للهجرة •

الأسباب الاجتماعية : فالملاحظ عامة أن البرامج التعليمية على علاقة باهته مع الاحتياجات الحقيقية للدولة ومن شأن هذا الوضع أن يكون معوقا للأعداد الحسن لعمل المثقفين فى بيئتهم •

ولكن هذه التفسيرات تجرد المثقف من كونه مثقفا وذلك لأنها تهمل الدور الحقيقي للمثقف من ابداع للأفكار ونقلها ونقدها ، حيث يكمن دوره هنا فى الاهتمام المباشر بتنمية المجتمع عن طريق المحاولات التى تهدف الى تغيير ثقافة المجتمع باعتبارها المطلب الأساسى للتنمية والا فان المثقف يغترب ومن ثم يصبح فى حالة هجرة بالقوة ، أى يكون خارج بلده على الرغم من اقامته فيها •• (٢) هذا فى جملته ما انتهى

---

(١) الهجرة تجسد حالة التنافس بين الواقع الفعلى وبين مطالب التقدم ، كما انها تجسد حالة تفسخ الشخصية الوطنية أو نشوب الوطنية لديهم • انظر جوزيف بوجنار - التنمية الاقتصادية فى الدول النامية - ترجمة أحمد القصير - الهيئة المصرية العامة للكتاب - سنة ١٩٧٤ ، ص ٦٣ ، ٩٢ ، ٩٧ •

(٢) السيد عليوه وآخرون : الثورة والتغير الاجتماعى ، مرجع سابق ، ص ١٠٧ - ١٢٨ •

• مراد وجبه - هجرة العقول المصرية - ابحاث المؤتمر الثانى للمجموعة العربية الاوربية للبحوث الاجتماعية فى تونس ١٨ - ٢٣ ديسمبر ١٩٧٨ ، القاهرة سنة ١٩٨٠ ، ص ١٠١ - ١٠٢ •

إليه حكم الصفوة العسكرية على المستوى السياسى داخل المجتمع فكيف  
كان الموقف على النطاق الدولى .

### نجاح النظام على النطاق الدولى :

لقد كان نظام الحكم يقف ضد نظام السيطرة العالمى وفى مواجهة  
هيمنة القوى العظمى من أجل التخلص من قيود التبعية .

استقر الرأى فى هذه القضية على أنها صحيحة الى حد كبير ذلك  
أن الدولة التى تسعى الى التنمية يجب أن تنجز مرحلتين متلازمتين :  
الأولى هى التخلص من التبعية بشتى صورها ، والثانية هى محاولة  
التضامن والاعتماد الجماعى على الذات مع الدول ذات الظروف  
المشابهة (١) .

بالنسبة للمرحلة الأولى كانت أهم الانجازات فى فترة الدراسة هى .  
إجلاء الاحتلال البريطانى ، مناهضة الاحلاف الغربية وتأميم القناة وتمصير  
الاقتصاد المصرى ، كل ذلك جعل الفرصة مواتية - لم تفتتها الرأسمالية  
المحلية لأسباب تاريخية لتحقيق التنمية الاقتصادية ، وقد تبع كل ذلك  
قرارات التأميم سنة ١٩٦١ التى جعلت الدولة تأخذ بزمام المبادرة لتحقيق  
هذا الهدف .

وبالنسبة للمرحلة الثانية بدت فى تعامل مصر مع الدول  
الافروآسيوية - ومن بينها الدول العربية - من منطلقات شتى منها الأمن  
المصرى والقومى والعربى ووحدة المصير وموقع مصر ضمن حركة التحرير  
العالمى وحركة عدم الانحياز ، وقد تنوع هذا الدور بين العلاقات  
الدبلوماسية والبعثات التعليمية والاذاعات الموجهة والمعونات والمساعدات  
الفنية وكان هذا الدور أكثر وضوحا مع الدول العربية وبخاصة بعد أن  
لعب النظام - وعبد الناصر بصفة خاصة - دورا مؤثرا فى نشر الفكر  
القومى وتحويله الى حركة سياسية بدءا من النص على ان مصر جزء  
لا يتجزأ من الأمة العربية فى دستور سنة ١٩٥٦ الى جانب مساندة  
ثورة الجزائر وامدادها بالسلاح منذ سنة ١٩٥٤ ثم التوقيع على ميثاق  
الدفاع الثنائية مع سوريا والسعودية سنة ١٩٥٥ ، ومع السعودية واليمن  
سنة ١٩٥٦ - ردا على حلف بغداد - وكان أهم تجسيد لهذا الوحدة مع

سوريا سنة ١٩٥٨ ومساندة القضية الفلسطينية التي كانت محور عمل مؤتمر القمة العربي سنة ١٩٦٤ والذي كانت مصر وراء الدعوة لعقده .

وكان نتيجة ذلك ظهور منظمة التحرير الفلسطينية ، وكذلك كانت آخر جهود جمال عبد الناصر هي محاولته لرد الصدع في صفوف الأشقاء العرب في آخر مؤتمر خضره قبل أن توافيه المنية .

كذلك لعبت مصر دورا مؤثرا في حركة عدم الانحياز التي لعبت دورا مؤثرا في المحافل الدولية وخاصة الأمم المتحدة ورغم ذلك رفض أحد مؤسسيها - جمال عبد الناصر - في مؤتمر بلجراد سنة ١٩٦١ انشاء منظمة دولية للدول الحيادية .

ولكن هذه الحركة تأثرت كثيرا بعوامل الصراع بين القوى العظمى الى جانب انشغال كل دولة من دول عدم الانحياز بمشكلاتها الداخلية - في مصر بعد سنة ١٩٦٧ - الى جانب اختفاء مؤسسيها .

وان كان هذا ما انتهى اليه حكم الصفوة العسكرية على المستوى السياسي ، فماذا حدث بالنسبة لبنية المجتمع ، هذا ما سوف نتناوله الصفحات القادمة .

### ثالثا : مدى التغير الاجتماعي :

اختلف الكثير وتحول تحديد ماهية التغير الاجتماعي باختلاف مواقعهم الاجتماعية (١) فنجد الانجلو سكسونيين يستخدمونه للدلالة على ظاهرة التحول والنمو والتكامل والتكيف والملازمة التي يتعرض لها كل نظام اجتماعي .

ويذهب Kingsley Davis الى أن التغير الاجتماعي هو التحول الذي يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في تركيبه وبنياته أو في وظائفه وهذا يعني أن التغير الاجتماعي جزء من التغير الحضاري .

ولكن Harry Johnson يرى أن التغير الاجتماعي يعني أساسا التبدل والتحويل في كل أو في بعض أوجه البناء الاجتماعي القائم ومظاهره إلا أن هذه العملية غالبا ما تساعد نظم هذا البناء على التكيف والبقاء خصوصا عندما يراد أن يفرض على أي نظام اجتماعي التكيف والانسجام مع ظروف جديدة ، فحينئذ يكون هذا التغير عاملا على استقراره وتكيفه .

---

(١) أحمد التكاوي - التغير والبناء الاجتماعي - دراسة نظرية ميدانية - مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، الطبعة الأولى ١٩٦٨ ، ص ١٢ - ١٧ ، ص ٣٤ - ٤١ .



وقد حلل موريس جنزبرج M. Ginsberg منهجيا العوامل المختلفة التى أشار اليها مختلف الكتاب وهم بصدد تفسير التغير الاجتماعى كما يلى :

- ١ - رغبات الأفراد .الشعورية وقراراتهم .
  - ٢ - أعمال الفرد المتأثرة بالظروف المتغيرة .
  - ٣ - التغيرات البنائية وتصنع البناء الاجتماعى كالتعارض بين القوى الانتاجية والعلاقات الانتاجية .
  - ٤ - المؤثرات الخارجية كالاتصال الثقافى .
  - ٥ - الأفراد البارزون أو الجمعيات البارزة .
  - ٦ - تبدل مجموعة المحددات المختلفة لآطار الحياة فى لحظة معينة كما هو ممثل فى الثورات .
  - ٧ - ظهور هدف عام أو غرض مشترك فى الجماعة .
- ولكن يجب الأخذ فى الاعتبار أن الشخصية الانسانية من أعقد سمات الحياة الانسانية فهى على الرغم مما تبغى عليه من وضوح تخفى وراءها الشخصية الحقيقية للفرد بما فيها من مكونات وأسرار اذا واجهناها بعوامل التغير الاجتماعى .
- والتغير الاجتماعى يتأثر عادة بعاملين محددين فى موقفه هما التطور التكنولوجى أى القوى الانتاجية من ناحية والعلاقات السائدة بين الطبقات من ناحية أخرى .

وحيث تسيطر إحدى الطبقات على مقدرات الأمور فى مجتمع ما - فى لحظة تاريخية معينة - تصبح بالتالى قادرة على تغيير النظام الانتاجى الذى يؤثر بدوره على العلاقات الاجتماعية بل تصبح قادرة بنفسها على خلق نظام اجتماعى جديد .

والثورة تعنى التغير الاجتماعى الشامل بهدف تحقيق التقدم والنمو للمجتمع وهى وان كانت تعمل على عدم ما لا يساير التقدم فهى تحتفظ بالباقي وتطوره وتقوم بدور انشائى أيضا عن طريق خلق الشروط الفردية للتقدم السريع للمجتمع . والثورة أول ما تصنف به هو تحريرها للانسان من استغلال الانسان وهى لهذا تعد ثورة انسانية ومن ثم لابد أن تدور على التقدمية التى تعنى فى الأساس أن أشكالا اجتماعية معينة لم تعد قادرة على البقاء ، والذى يسلبها هذه القدرة هو عجزها عن مواصلة تحرير الانسان من استغلال الانسان .

ومعيار التقدمية بالتالى هو ايتار القوى الاجتماعية الصاعدة حى  
القوى الاجتماعية الهابطة (١) .

والتخلف هو نقيض التقدم ، وفى مصر - فى فترة الدراسة - له  
مجموعة من الاسباب أهمها (٢) :

اولا : سبب خارجى مرتبط بالراسمالية العالمية واقتصاد السوق المعتمد  
على التصدير والذى بطبيعته يثير مجموعة من المخاطر والمخازير (٣) .

ثانيا : سبب مرتبط بطبيعة بناءات واستراتيجيات المجتمع التى هى وان  
كانت نتيجة للسبب الاول فهى سبب فى وجوده فى نفس الوقت .

وثورة يوليو بدءا من سنة ١٩٥٢ كان أمامها فرصة التدخل الرامى  
للقضاء على التخلف باتخاذ بعض الاجراءات مثل : التصنيع الثقيل والخفيف  
لما للتصنيع من أثر على تحديث المجتمع فى معظم النواحي - التسيمة  
أظهرها - ايجاد علاقة متوازنة بين الزراعة والصناعة ، والمساعدة على  
تكوين السوق الداخلية بالاعتماد على لثرات من أجل التحرر من التبعية  
للسوق الراسمالية الاحتكارية فكان لا بد أولا من الاعتماد على أهم عنصر  
متاح وبوفرة من عناصر الانتاج وهو العنصر البشرى بخلق الكوادر اللازمة  
من عمال ومهندسين ومديرين وفنيين وشارك الناس فى عمليات الانتاج  
مشاركة حقيقية فى جو من الديمقراطية اللازمة لدفع عجلة التنمية .

وهذا الحل يكمن فى الاعتماد على الذات أساسا لأن نمو العالم  
الراسمالي المتقدم لم يكن ليضم الا فى مقابل - وعلى حساب - البلدان  
المستعمرة وزيادة تخلفها النسبى والمحافظة عليه ومن ثم تشويه اقتصادها  
وعدم اطلاق طاقاته وامكانياته فى النمو بل قصرها على مجال دون آخر ان  
سمحت حتى بذلك - كاعتماد مصر على محصول زراعى واحد وهو القطن  
لتصديره سابقا - وهذا يجعل الدول المتخلفة على الدوام فى موقف

---

(١) مراد وهبة - مقالات فلسفية وسياسية - الأنجلو المصرية - مايو ١٩٧١ ،  
ص ١٩٦ - ٢٠١ .

(٢) السيد الحسينى - التنمية والتخلف - دراسة تاريخية بنائية - سلسلة علم  
الاجتماع المعاصر - الكتاب الثامن والثلاثون - مطابع سجل للعرب - القاهرة - الطبعة  
الاولى سنة ١٩٨٠ ، ص ١٥٧ .

(٣) على لطفى - التنمية الاقتصادية - دراسة تحليلية - مكتبة عين شمس - القاهرة -  
سنة ١٩٨٢ ، ص ٤٦ - ٤٨ .

الاعتماد شبه الكلي عليه في المجال التكنولوجي والاقتصادي والثقافي بل العلمي وهذا ما يسمى بالاستعمار الجديد (١) .

وتنتوى هذه العلاقات الاستعمارية الجديدة على تعميق الطابع المزدوج لاقتصاد المجتمعات النامية وثافتها اذ يظل القطاع التقليدي على تخلفه بل ربما تزايد افقاره النسبي بتأثير النمو السكاني أو الاهمال السياسي وغيرهما .

بينما في الوقت نفسه يمر القطاع الحديث وينقسم نسبيا لكي يكون حلقة الوصل مع الرأسمالية العالمية وهو يعتمد في الأساس على التكنولوجيا الغربية وعلى علاقاتها الطيبة مع مصادر المعونات الاقتصادية وفي بداية الفترة موضوع الدراسة أدركت دول كثيرة - تشابه ظروفها الاقتصادية والاجتماعية (٢) في بعض الأحيان مع ظروفنا في ذلك الوقت - وأخذت تعتمد على نفسها ممثلة في أبنائها مثل الصين الشعبية وكوبا ثم الجزائر وبدرجة أخرى اليابان التي تحطمت أهم مدينتين فيها على أيدي قوات الولايات المتحدة الأمريكية .

ولكن اذا نظرنا الى اتجاهنا الاقتصادي سنة ١٩٥٢ نجد أننا ظللنا نسير في الاتجاه الرأسمالي التقليدي للرأسمالية المعتمدة على المشروعات الحرة بمحاولة جنب رؤوس الأموال الأجنبية ووضع التسهيلات التشريعية لها حتى سنة ١٩٥٦ ولكن بدءا من معركة السويس طرأت تغيرات تدريجية بدأت تبعدنا عن الطريق التقليدي للرأسمالية تمثلت في تصدى الدولة لانشاء شركات صناعية كبيرة والاتجاه الى الاقتراض من الخارج وكان ذلك نتيجة احجام رؤوس الأموال الوطنية والأجنبية عن الدخول في مشروعات التنمية رغم وضع لتسهيلات الكثيرة لهم . واصبح البعض بعد ذلك يسمى الفترة من ١٩٥٧ حتى ١٩٦١ بمرحلة الرأسمالية الموجهة وكانت أهم الاجراءات هي انشاء المؤسسة الاقتصادية .

(١) يتبنى هذا الرأي كل من :

انظر ، فؤاد مرسى - التخلف والتنمية - دراسة في التطور الاقتصادي - دار المستقبل العربي - القاهرة - الطبعة الأولى سنة ١٩٨٢ .

انظر أيضا اسماعيل صبرى عبد الله - البعد الحضارى للناصرية في النظام العالمى الجديد - الفكر العربى المعاصر - مرجع سابق ص ١٧٩ .

أيضا اسماعيل صبرى عبد الله - نحو نظام اقتصادى عالمى جديد - الهيئة المصرية العامة للكتاب ، سنة ١٩٧٧ .

(٢) تزيف تصنيف الأيوبي - استراتيجيات التنمية في العالم الثالث - مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية - الأهرام - نوفمبر ١٩٧٨ ، ص ٩٨ .

ثم بعد ذلك كانت المرحلة الثالثة حتى نهاية فترة الدراسة التي كانت تتجه الى طريق يسميه البعض رأسمالية الدولة وان كان البعض الآخر يسميه اشتراكية الدولة خاصة بعد اجراءات التأميم والمحلة الحسنية ودعم القطاع العام وكانت الظاهرة الأكثر وضوحا هي تدخل الدولة لخلق مشروعات انتاجية جديدة في الوقت الذي يتيح للدولة مزيدا من التحكم في الحياة الاقتصادية ولكن ظلت الاشكال الاقتصادية تعمل في نفس الوقت مما جعل البعض يسمي الاقتصاد في ذلك الوقت بالمختلط حيث لم يكن اقتصادا اشتراكيا تماما ولم يكن رأسماليا تماما يعمل فيه القطاع الخاص الى جانب القطاع العام .

وظهر في الفترة الأخيرة مفهوم التخطيط مصاحبا لتدخل الدولة باعتباره وسيلة للوصول الى مقررات معينة وما يستتبعها من أعمال وأنشطة ذلك عن طريق استخدام العقل والعلم والخبرة في النظر الى حاضر المجتمع ومستقبله حتى يصل الى تحقيق أقصى النتائج التي تستهدفها خير المواطنين ، وباعتبار أن التخطيط كتنظيم يترجم المبادئ الى خطوات تنفيذية محددة واضحة (١) .

وبرز أيضا في بداية تلك الفترة اتجاه - خاصة بعد مؤتمر باندونج سنة ١٩٥٥ - لم يكن موجودا من قبل في وثائق القادة وهو الاشتراكية والذي يعتبره البعض الطريق الوحيد لدول العالم الثالث من أجل تحقيق التنمية وان كان البعض يعتبره - في بداية ظهوره - مرادف لمفهوم العدالة الاجتماعية (٢) عند القادة في ذلك الوقت والذي أخذ تعريفا لها وهو الكفاية في الانتاج والعدالة في التوزيع كما جاء في الميثاق بعد ذلك .

وان كان التخطيط رؤية مستقبلية في الأساس فهو لا يلبي الحاجات الوقتية لأفراد المجتمع بل على العكس يفرض ألوانا من التقشف وينتظر من أفراد المجتمع شيئا من التضحية الأمر الذي رفضته القيادة - حيث معظم الاجراءات فوقية - وهذا الموقف ان كان له ما يبرره لدى القادة فقد كان نتيجة لافتقار النظرية الموجهة للتغيير الجذري للمجتمع حيث تقلل هذه النظرة من شمول وسعة انتشار التغيير حيث يجب أن يكون

---

(١) حامد عمار - في التصاديات التعليمية - دار المعرفة - القاهرة - الطبعة الثانية

سنة ١٩٦٨ ، ص ١٢٨ - ١٣٦ .

وابراهيم حلمي عبد الرحمن - التخطيط القومي - وزارة الثقافة والإرشاد القومي  
الاقليم الجنوبي - القاهرة ، د.ت. ص ١٥٨ .

(٢) أحمد حبروش : قصة ثورة ٢٣ يوليو - مجتمع جمال عبد الناصر - الجزء الثاني  
مرجع سابق : ص ٥٩ .

التغير - في الثورات التقدمية شاملا يرمى قواعد ونظم وقيم وأيديولوجيات جديدة (١) الأمر الذي كان محل جدل حتى الآن في مدى هذا التغير ، حيث يرى البعض أن هذا النظام - في الفترة موضوع الدراسة - قد استطاع تغيير شكل البناء الاجتماعي في مصر عن طريق تذويب العوارق بين الطبقات بالإصلاح الزراعي والتأمين والضرائب التصاعدية .

الا أن البعض الآخر يثبت أن التغير في العلاقات السائدة بين مختلف الفئات وهيكل البنيان الزراعي قد سار في اتجاه تدمير مواقف الأغنياء ومتوسطي الفلاحين على حساب كبار الملاك وأصحاب الأراضي وعناصر الارستقراطية الزراعية أساسا (٢) ولم تمتد التغيرات لصالح الفئات الفقيرة من عمال وفلاحين أجراء ، ويؤكد البعض الآخر أن شكل البناء الاجتماعي أصبح غير محدد المعالم وأنه قد تكونت طبقات جديدة ذات طابع طفيلي وبورقراطي حلت محله طبقة الإقطاعيين .

واحتفظت بالتمايز الطبقي وذلك أيضا يمكن تفسيره ببعض الأسباب أهمها غياب الفلسفة أو المذهب الفلسفي الموجه (٣) لذلك كان ينبغي على الباحث التعرض لأهم الاجراءات التي قد تكون جديدة في شكلها في تلك الفترة أو التي كانت تميز تلك الفترة في نظر القادة وفي نظر بعض المتخصصين بهدف الوقوف على مدى التغير وأبعاده المجتمعية :

أولا : الحطة الخمسية ( ١٩٦٠/١٩٦١ - ١٩٦٤/١٩٦٥ ) :

وهي بشكلها كما هو موضوع في ذلك الوقت تعتبر الأولى في تاريخ مصر الحديث وهي تتعلق بمعظم المجالات الانتاجية ولكن البعض يرى أنها مجموعة من البرامج وضعت بهدف الاستثمار في قطاعات معينة والمفاضلة بينها - كالمفاضلة بين الصناعة والزراعة على سبيل المثال -

(١) عبد الفتاح حجاج وشكري عباس - دراسات في التربية والتجتميع - مطبعة الحاضرة العربية - سنة ١٩٧٧ ص ٦٠ .

(٢) محمد ابراهيم محمود عبد البني - العلاقة بين التحول الاجتماعي وبناء القوة في القرية المصرية - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب جامعة عين شمس عام ١٩٧٩ - الفصل السادس والتاسع .

(٣) المذهب الفلسفي يسمى بقدر امكانه الى الشمول ، ويستهدف تقديم تفسير موحد لمجموعة كبيرة من المسكلات الفكرية ، ويضم مجالات معرفية متعددة في اطاره نظرة واحدة الى العالم والى طبيعة الاشياء ، انظر فؤاد زكريا - الجلود الفلسفية للبنائية حوليات كلية الآداب - جامعة الكويت - الحولية الأولى سنة ١٩٨٠ ص ٥ .

Lerine -- Karl Marx et sa Doctrine -- Editions Sociales, Paris 1975, p. 189.

وليسست خطة بالمعنى العلمى الدقيق وهى وان كان هدفها التوفير من العدالة الاجتماعية بين الناس فهى بالتالى من أجلهم وهم الذين يقومون بتنفيذها والمشاركة فى وضعها ولكنها - قبل معظم الاجراءات فى تلك الفترة - كانت فوقية \*

لذلك ظهرت نواحي سلبية يجهلها البعض فيما يلى (١) :

ومعظمها تنتقد النواحي التنفيذية والفنية أكثر من النواحي الفكرية :

١ - خضوع معظم المؤسسات فى انتاجها لقانون السوق ( العرض والطلب ) وما يتتبع هذا من آثار سلبية على الخطة \*

٢ - انخفاض معدل الادخار على غير ما توقعته الخطة ، مما يشير الى عدم دقة الدراسات المتعلقة بالخطة \*

٣ - عدم استكمال أجهزة القطاع العام - حديث النشأة - لتحقيق الكفاية والقدرة المطلوبة فيها \*

٤ - غياب المعرفة العميقة للعلاقات بين قطاعات الانتاج لا سيما بين القطاعات الصناعية مما أدى الى أن كثير من المؤسسات تنتج سلعا متشابهة تتنافس مع بعضها فى شراء المواد الخام بأسعار مرتفعة \*

٥ - كانت الخطة تركز على السلع الاستهلاكية الترفيهية أكثر من غيرها ( نتيجة لرؤية القيادة آنذاك ) \*

٦ - ضعف معدل النمو فى السنتين الأولى والثانية من الخطة ، والتأخر فى تنفيذ بعض المشروعات الرئيسية فى بداية الخطة \*

٧ - وجود الظواهر الاستغلالية للقطاع الخاص فى عملية التنمية - وهو قطاع قديم من حيث النشأة عن القطاع العام - وكان سببا من بين الأسباب فى النخر فى القطاع العام أثناء التطبيق \*

٨ - المعجز فى ميزان المصفوعات \*

٩ - المركزية الموروثة الى جانب النقص فى بعض النواحي التخصصية

---

(١) على سبيل - سنوات التحول الاشتراكي وتقييم خطة الخمسة الأولى - دار الهلال

- التأخرة ، ص ٧٩ - ٨٠ \*

الفنية والإدارية حيث كان يرأس معظم مؤسسات القطاع العام عسكريون مرقون أو مبعدون من الجيش أو أهل ثقة أكثر منهم أهل خبرة .

١٠ - علم التركيز على الكفاية الانتاجية ومنحها العناية اللازمة لرفع مستوى انتاجية الفرد .

١١ - القطاع الخاص لم يكن ملزماً بالدخول في تنفيذ مشروعات الخطة بل كان دخوله مجالات الانتاج اختيارياً عكس ما نص عليه الميثاق من وجوب التنسيق مع القطاع العام الى جانب الاجام من قبل القطاع الخاص على الدخول في المشروعات المدرجة بالخطة .

١٢ - وكان هناك عيب ليس في الخطة بقدر ما كان في الحكومة المنعذرة في ذلك الوقت حيث انها كانت تعتمد في ادارة القطاع العام ورناسته في بعض المواقع على نفس الأشخاص السابقين أصحاب الشركات والمؤمم مؤسساتهم في بعض الأحيان أو الاعتماد على البيروقراطية وخاصة العسكريين هذا في غيبة المشاركة الفعلية للعامل في الادارة وايضا اتجهت الحكومة آنذاك الى الحد من الاستهلاك في بعض السلع - رغم ما قيل في النقطة الخامسة السابقة - عن طريق رفع أسعار بعضها الأمر الذي ساعد على افقار الغالبية العظمى من الطبقات الفقيرة وصغار الطبقة المتوسطة وكان أولى بالحكومة أن تتحكم في كميات الدخول وإعادة توزيعها بشكل يحقق العدل الاجتماعي فقد كان البعض يقدر التفاوت بين الحد الأدنى والأعلى للأجور بواقع ١ : ٥٥ تقريباً والبعض يقدرها بنسبة ١ : ٦٠ تقريباً (١) .

١٣ - كانت التحديات الخارجية للنفول الرأسمالية الغربية وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية - على الرغم من محاولات خطب ودها في بعض الأحيان ومهاجمتها في أحيان أخرى - مثل الاجام عن تمويل بعض مشروعات التنمية والتأثير على القرار في البنك الدولي ،

---

(١) سنة ١٩٦٦ كان الراتب الشهري يبلغ الى جانب البدلات والحوافز لرئيس مجلس ادارة ٤٥٠ جنيه وذلك في مقابل ٧٥٠ جنيه وهو الحد الأدنى للأجور .  
انظر شمل بدران - الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم في مصر - مرجع سابق ص ٣٦ ، محمد نصر مهنا وآخر - تجربة التنمية والتحديث في الجزائر - مرجع سابق ، ص ١٣٤ .

واستنزاف القيادة في معارك خارج أرض مصر من أجل شغلها عن تحقيق التنمية الى جانب التوترات على الحدود مع العدو الصهيوني في ذلك الوقت كان ذلك من أجل صرفها عن انتهاج خط الاستقلال الذاتي والبعد عن الأحلاف مثال هذا حرب اليمن وزيادة التوترات بيننا وبين اسرائيل لذلك كان التسليح يحتل بندا رئيسيا في الميزانية العامة للدولة .

### ثانيا : القوانين الاشتراكية :

والتي كانت تعتبر اتجاها جديدا في ميدان الفلسفة الاجتماعية الآخذة في التحدد منذ بداية الستينيات حيث اشترك بعض العاملين في الادارة وتغيير نظرة المجتمع نحو العمل وكان هدف هذه القوانين هو خلق نوع من التكافؤ الاقتصادي بين المواطنين يسهم في تدوير الفوارق بين الطبقات سلميا وزيادة كفاءة القطاع الاقتصادي .

ولكن كانت هناك بعض القرارات تحمل في طياتها التناقض الرئيسي مع الاهداف الموضوعة لهذه القوانين منها (١) :

- قانون رقم ١١٣ لسنة ١٩٦١ الخاص بوضع حد أعلى للمرتبات الا أن الفرق بين الحد الأدنى والأعلى للأجور - التي يمكن حصرها - كانت نسبته ١ : ٦٠ .

- كذلك القانون رقم ١٢٧ لسنة ١٩٦١ الخاص بجعل الحد الأقصى للملكية الزراعية مائة فدان للفرد الواحد و ٣٠٠ فدان للأسرة حيث ثبت أن ما كان قد استولى عليه لم يكن كافيا لازالة الكثير من التناقضات في توزيع الملكية الزراعية على من يفلحها بالفعل .

هذا الى جانب أن قوانين اصلاح الزراعي طبقت - جغرافيا حسب المناطق التي بها فائض عن الحد المقرر وهذا كان يوجد في بعض المناطق دون أخرى .

---

(١) شبل يفران - الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم في مصر - مرجع سابق ، ص ٢٥ - ٢٧ .



هذا الى جانب أن من أخفت منه الأرض أخذ تعويضا معقولا عنها  
فالمسألة كانت عند القادة هي خطب ود جماهير الفلاحين المعدمين وعدم  
اغضاب البرجوازية المصرية الكبيرة في نفس الوقت رغم أن الصراع بالنسبة  
لهم كان ضدهما مما يرجح أن موقف القادة يميل الى الإصلاح عن الثورة .

ـ الى جانب ذلك كانت الجمعيات التعاونية الزراعية في معظمها  
لخدمة أغراض ضريبية مقنعة عن طريق التسويق الإجباري للمحاصيل  
بشراء السماد والبذور بأسعار مرتفعة وبيع المحصول بأسعار التصدير .

### ثالثا : الإصلاح الزراعي :

كان موجها أساسا لضرب الاقطاع في الريف الذي كان يتسيد  
القطاع الزراعي على المستوى الاقتصادي الى جانب تقويض نفوذه على  
المستوى السياسي وايضا من أجل توجيههم الى مجالات انتاجية غير الزراعة  
( وهو مطلب كان موجودا قبل الثورة ) .

الا أن الطبقة الجديدة المتكونة من أغنياء ومتوسطى الفلاحين الذين  
لم يسهموا في الإصلاح بسوء - كما يوضح الجدول التالي - زاد نفوذهم بل  
تصبخوا عائقا لأي تقدم في علاقات الانتاج أو في تطبيق السياسات  
الرسمية في الريف .

لذلك ظل الصراع الطبقي موجودا وإن كان يلتف حوله وكان مقتل  
صلاح حسين في كمشيش في مايو سنة ١٩٦٦ مثالا صارخا على ذلك .

### تطور هيكل ملكية الأراضي في الفترة بين عامي ٥٢ - ١٩٦٥ (١)

والملاحظ على هذا الجدول أن الملكيات المتوسطة من ٢ الى ٥ فدان  
لم تتأثر تقريبا بأي تغيير بينما اختفت تماما الملكية الكبيرة .

وان كانت قوانين الإصلاح الزراعي قد نجحت في ضرب الأملاك  
الزراعية وكبار الملاك - مفسحة المجال لمن يليهم في التقسيم الطبقي والتي

---

(١) محمود عبد الفضيل - التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصري ١٩٥٢  
- ١٩٧٠ - الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة ١٩٧٨ ، ص ٢٤ .

ينحدر منها معظم قادة تنظيم الضباط الأحرار كما سبق القول ، إلا أن هذه القوانين لم تمتد إلى عمال الزراعة والتراحيل فضلا عن أن عمليات توزيع الأراضي كانت لا تشمل كل المحافظات وكان التوزيع يحدث في شكل حيازات قزمية لا تحرر الفلاح اقتصاديا بل إنه يضطر إلى الاشتغال بعض الوقت كأجير أو عامل زراعة ولم يحدث له اكتفاء ذاتي أيضا هذا إلى جانب زيادة التفتت للأراضي الزراعية الأمر الذي لا يسمح بتطوير أدوات الانتاج المستخدمة ومن ثم شكل الانتاج الكثيف والجماعي والذي يمكن أن يغير علاقات الانتاج في الريف وتطوير البناء الفكري للريف المصري الذي يتسم بالسكون والجمود الاجتماعي . نظرا لسيادة الأشكال والأدوات القديمة في الزراعة - وأهم صفات هذا السكون والجمود والقناعة والصبر والتواكل والروحانية الخرافية - البعيدة عن الأديان - ومن ثم فقيم التواكل والتفكير الخرافي لا يمكن في ظلها أن تسود قيم الطموح والحماس وروح المبادرة والمبادرة وروح المخاطرة الضرورية للتنمية الاقتصادية والتي تدفع إلى حب العمل والعلم والتكنولوجيا وحب التجديد والتقدم (١) .

هذا في الوقت الذي تحول فيه أغنياء الفلاحين وبعض متوسطي الفلاحين إلى مزارعين رأسماليين حيث اتجهوا إلى انتاج محاصيل ذات أسعار مرتفعة وغير محددة رسميا وهو ما لا يقدر عليه الفلاح الصغير إلى جانب السياسة المصرية لتسويق بعض السلع التي جعلت بعض الفلاحين ينصرفون عن زراعة بعض المحاصيل مثل القطن إلى جانب أسعار التقلو والكيمائيات والزام الفلاحين ببيع محصولهم إلى الدولة وبسعر يقل عن سعر التصدير كثيرا ، هذا كله وغيره خلق وعمق التفاوت الطبقي عن طريق افقار صغار الفلاحين .

---

(١) ملاك جرجس - سيكولوجية الشخصية المصرية ومفولات التنمية - مؤسسة روز اليوسف مايو ١٩٧٤ ، ص ٤٢ .

جدول رقم ٦ تفوز ملكية الأرض الزراعية في ( ١٩٥٢ - ١٩٦٥ )

قسم الملكية	التوزيع في ١٩٦٥ (٢)						التوزيع في ١٩٦١ (١)						التوزيع بعد تطبيق قانون الإصلاح الزراعي رقم ١٧٨ لسنة ١٩٥٢						التوزيع قبل قانون الإصلاح الزراعي رقم ١٧٨ لسنة ١٩٥٢					
	إجمالي المساحة		عدد الملكيات		إجمالي المساحة		عدد الملكيات		إجمالي المساحة		عدد الملكيات		إجمالي المساحة		عدد الملكيات		إجمالي المساحة		عدد الملكيات					
	الألفية	بالألف	%	الألفية	بالألف	%	الألفية	بالألف	%	الألفية	بالألف	%	الألفية	بالألف	%	الألفية	بالألف	%	الألفية	بالألف				
	%						%			%			%			%				%				
الملكيات الصغيرة : أقل من ٥ الفلاحة شرايع الملكيات المتوسطة : ٥ - أقل من ١٠ ١٠ - أقل من ٢٠ ٢٠ - أقل من ٥٠ شرايع الملكيات الكبيرة : أكثر من ١٠٠ أقل من ٢٠٠ أكثر من ٢٠٠	٥٧٢١	٣١٩٣	٩٤,٥٥	٣٠,٣٣	٥٢,٢١	٣١٧٢	٩٤,١٩	٣١٩١	٤٦,٦٦	٢٧٨١	٩٤,٤٤	٣٥,٤١	٢١٢٣	٩٤,٣٣	٣١,٤٢	المجموع								
	٩,٥٥	٦١,٤	٢,٢٤	٧,٨	٥,٢٦	٢,٢٦	٨,٠	٨,٨٨	٥,٢٦	٧,٩	٨,٨	٥,٢٦	٨,٨	٥,٢٦	٧,٩									
	٨,٢٣	٥٢,٧	١,٢٩	٢,٥٦	٦,٣٨	٢,٢١	٦,٥	١٠,٣٣	٦,٣٨	١,٢٦	٤,٧	١٠,٣٣	٦,٣٨	١,٢٦	٤,٧									
	١٢,٢٦	٨١,٥	٠,٢١	٢,٩	١٢,٢٤	٨١,٨	٠,٢٨	٢,٦	١٢,٢٦	٨١,٨	١	٣,٠	١٠,٢٦	٦,٥٤	٠,٢٨									
٩,٢١	٣٩,٢	٠,٢٣	١	٧,٥٠	٤,٣٠	٠,٢٣	٢	٧,٢٣	٤,٣٠	٠,٢٣	١	٧,٢٣	٤,٣٠	٠,٢٣	١	المجموع								
	٦,٢٥	٤٢,١	٠,٢١	٤	٨,٢٣	٥٠,٠	٠,٢٣	٥	٧,٢٣	٤,٣٧	٠,٢١	٢	٧,٢٣	٤,٣٧	٠,٢١									
	—	—	—	—	—	—	—	—	٥,٢٦	٣,٥٤	٠,٢١	٢	١٩,٢٧	١١,٧٧	٠,٢١									
	١,٠٠	٦٤,٦٢	١,٠٠	٢٢,١١	١,٠٠	٦٠,٨٤	١,٠٠	٣١,٠١	١,٠٠	٥٩,٨٤	١,٠٠	٣٠,٠٨	١,٠٠	٥٩,٨٤	١,٠٠									

- المصدر : الجهاز المركزي لتخطيط التنمية والاصلاح ، المكتب السنوي ، يونيو ١٩٦٨ .
- ملاحظات : (١) : بعد اعتماد قانون الإصلاح الزراعي الثاني رقم ١٢٧ لسنة ١٩٦١ .
- (٢) : ثمة شك حول صحة هذا الرقم حيث أن متوسط حجم الملكية في هذه التربة وفقا للتبيان الرسمي هو ٨,٦ فدان وهو ما لا يتفق مع حدود الملكية في هذه التربة ( من ١٠ إلى أقل من ٢٠ فدان ) وبذلك فإن الرقم الصحيح لابد وأن يكون في حدود ٤١ ألف فدان ملكية .
- (٣) : مسعود عبد الشليل - التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصري ١٩٥٢ - ١٩٧٠ ، مرجع سابق ص ٢٤ .

وان كان البعض ينظر الى هذه القوانين على أنها تهدف أساسا لتطوير العلاقات الانتاجية تطورا جذريا ، الا أن البعض الآخر يرى أنها وقفت عند عتبة الإصلاح والتهديب للأسباب الآتية (١) :

١ - تعامل معظم قوانين الإصلاح الزراعى لم يتم الا مع ١٢.٥٪ من الأرض المزروعة وعدد من الأسر يمثل ٩٪ من سكان القرية المصرية ، فتوزيع الأرض أفصى الى مزيد من التفتت الذى وقف حجر عثرة أمام تطوير الانتاج ونقل الفقراء من فئة كمية الى فئة أخرى مع ابقائهم داخل إطار الفقر .

٢ - لم تمس امتيازات كبار الملاك بصورة جذرية بمجرد أخذ الأرض منهم حيث أخذوا تعويضات جعلتهم يستثمروها فى زراعة محاصيل راسمالية لا يقدر عليها صغار الملاك وكانت هناك مرونة بشأن تصرف الملاك فيما يزيد عن الحد الأقصى (٢) .

٣ - ظل الاستغلال سائدا والابقاء على الفقراء ظل نتيجة الإبقاء على تخلف القرية المصرية ذلك لان الملكية الفردية ظلت قاعدة ، والتفتت ازداد وضوحا ، واستغلال العمل المأجور اتجه نحو التكتيف .

٤ - هذا الى جانب وجود بعض المعوقات التنظيمية - خاصة من قبل القائمين على أمر الجمعيات التعاونية - ومستوى تعليم ومهارة المتفهمين بالإصلاح ، ونظام التسويق ، وتوفير المدخلات الرأسمالية مثل التسليف والأسمدة والبذور .

٥ - لم يستفد عمال الترحيل وعمال الزراعة بشكل أساسى من توزيع أراضي الإصلاح الزراعى ، الى جانب زيادة عدد الأسر المملعة فى الريف المصرى منه منتصف الستينيات .

---

(١) عبد الباسط عبد المطلب - توزيع الفقر فى القرية المصرية - دار الثقافة الجديدة سنة ١٩٧٩ ص ٣٢ .

محمد هشام خواجهي - توزيع الدخل والتنمية الاقتصادية فى الوطن العربى ، المستقبل العربى ، العدد ٣٠ السنة الرابعة ، أغسطس ١٩٨١ ، بيروت ص ٥٨ .  
محسود عبد الفضيل - التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى ، مرجع سابق ، ص ٢٤١ - ٢٤٧ .

عبد القادر حاتم - رأى المجلس القومى للانتاج حول مستقبل التعاون الزراعى - المجلة المصرية للدراسات التعاونية - العدد ٢٣ إبريل ١٩٨١ ، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات التعاونية - القاهرة ص ٦ - ٧ .

روبرت ماير - الاقتصاد المصرى - ١٩٥٢ - ١٩٧٢ ، مرجع سابق ، ص ١٢٤ .  
(٢) راشد البراوى - مفاهيم جديدة فى الاشتراكية - الانجلو المصرية - الطبعة الأولى سنة ١٩٦٢ ، ص ٢١٠ - ٢١٣ .

٦ - كان توزيع الأرض يتم على مالكي جزء منها أو من كانوا يعملون فيها ، فكانت الأرض توزع في منطقة دون أخرى وبالتالي لم يشمل كل أنحاء الجمهورية .

٧ - نتيجة لتزايد الرأسماليين الزراعيين من أغنياء الفلاحين الذين كانوا أكثر قدرة على تكتيف وتنسويق انتاجهم بزراعة المحاصيل غير التقليدية ذات الأسعار المرتفعة وغير المحددة رسميا بينما الحائز الصنفير لا يستطيع هذا كل ذلك أفرز تفاوتاً من نوع جديد .

٨ - اخفاق الجمعيات التعاونية في تحقيق دورها نتيجة الممارسات السيئة فيها من تلاعب وبيروقراطية الى جانب عزوف بعض الفلاحين عن زراعة بعض المحاصيل نتيجة للسياسات العربية ونظم التسويق .

ولكن في المقابل بفضل السد العالي زادت مساحة الأرض القابلة للزراعة الى جانب استصلاح أراض جديدة وكان من الممكن أن تحل جزئياً مشكلة قلة المساحة القابلة للزراعة ولكن في المقابل أيضاً زادت المساحة المحصولية زيادة كبيرة نتيجة مياه السد العالي منذ الحرب العالمية الأولى ولكن هذه الزيادة ضاعت في خضم التزايد السكاني (١) باقتحام المباني للأراضي الزراعية ونخلص من هذا الى أن أهم اجراء اتخذ في المجال الزراعي وقف عند حد التهريب ولا يرقى الى التفسير الجذري ، الأمر الذي جعل معظم الفلاحين والزراعي المقسمين يتجهون الى الهجرة من الريف قليل الخدمات الى المدينة المتمتع بخدمات أكثر بالمقارنة بالريف .

ويبدو أن الهدف من الإصلاح الزراعي هو حزب الطبقة الاقطاعية الأرستقراطية التي كانت تقف حائلاً أمام القيادة الجديدة لممارسة مهامها وتوجيههم الى مجالات أخرى غير الزراعة وتفويض نفوذهم في القرية بعد ضربهم سياسياً بالغاء الأحزاب التي كانوا يسيطرون عليها .

وظلت الملكية الخاصة هي الأساس في المجال الزراعي كما كان من قبل وانكار التأميم وتحويل الأرض الى ملكية عامة .

هذا الى جانب عدم تحديث وتثوير أدوات الانتاج بصور جذرية وهي موجودة منذ آلاف السنين حيث تسود العقلية النمطية في قياس الأمور .

---

(١) عل الجريتل - خمسة وعشرون عاماً - دراسات تحليلية للسياسات الاقتصادية في مصر ١٩٥٢ - ١٩٧٧ - الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٧٧ - ص ٢٩٣ .

## رابعاً : التأميم ونشأة القطاع العام :

لم يكن أصيلاً وشاملاً في فكر قادة النظام فنجده ، يطبق في المجالات الصناعية والمالية ولا يتطرق الى الزراعة بل تركت السيادة شبه الكاملة فيه للملكية الخاصة رغم التأميم في المجالات الأخرى ووجود القطاع العام (١) حتى أن تأميم قناة السويس يعتبره البعض مجرد رد فعل لاحتكام الولايات المتحدة الأمريكية ونتيجة تأثيرها على البنك الدولي في عدم تمويل مشروعات التنمية في مصر وخاصة السد العالي .

كما أن التأميم بصفة عامة كان يرجع في جذوره الى مصادرة الممتلكات البريطانية والفرنسية أثناء حرب السويس وكانت الشعارات المرفوعة آنذاك شعارات وطنية وليست اجتماعية أو اشتراكية كما أن الحكومة ايان تأميمات فبراير سنة ١٩٦٠ وأوائل يوليو سنة ١٩٦١ لم تدافع عن التأميمات على أسس اشتراكية . بل كان الهدف - كما في رأى البعض - هو ضمان مزيد من الاشراف والسيطرة أثناء تنفيذ الخطة الاقتصادية خوفاً من احجام القطاع الخاص عن الدخول في مشروعات التنمية مثلما حدث في الخمسينيات (٢) وربما أيضاً لعدم وجود النسق المتكامل الشامل في شتى المجالات حيث كان الاقتصاد مختلطاً وغير متحاز الى ناحية دون أخرى ( وجد القطاع الخاص العام والتعاوني ) وبدلاً من تعاون تلك القطاعات كان كل منهم هدفه مختلفاً عن الآخر فكان القطاع الخاص وهو هدفه الربح في المقام الأول نجد القطاع العام هدفه بناء اقتصاد قومي يحقق قدراً من الاستقلال الذاتي والاتجاه نحو انشاء الصناعات الهيكلية الأساسية الانتاجية عكس القطاع الخاص الذي كان يتجه الى المشروعات الاستهلاكية التي لا تحتاج الى رأسمال ثابت كبير الى جانب أن ما تستخدمه من رأس مال متغير يتبع لها ربها كبيراً وسريعاً ومضموناً في تلك الصناعات عن الصناعات الانتاجية .

---

(١) التأميم والقطاع العام يتيح فرصة أكبر لتدخل الدول وهو موجود في بعض البلاد الرأسمالية مثل البلاد الاشتراكية ففي اليابان قرروا الحصول على الأموال اللازمة للتنمية من داخل البلاد بدلاً من الاستثمارات الأجنبية ففرضت الضرائب على الأرض والممتلكات الصانع الكبرى امتلاكاً مباشراً ونشأ عنهم أيضاً القطاع العام ، انظر بكر السيد زيدان - لماذا تقدمت اليابان وتخلفت الأمة العربية - الموقف العربي كتاب غير دوري - دار الموقف العربي للطباعة والنشر - القاهرة ، العدد ٣٦ يونيو / يوليو ١٩٨٠ ، ص ١٥٧ .

(٢) شيل بدران - الابداع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم في مصر - مرجع سابق ، ص ٢٣ - ٢٧ .

وكان القطاع الخاص أداة افساد للقطاع العام ينخر فى بنائه وكان بعض مديرى القطاع العام فى معظم الأحوال من أكبر معوقى هذا القطاع ، ربما لجمل بعضهم بالنواحي الإنتاجية فى المؤسسة التى يرأسونها حيث كان معظم الرؤساء غير متخصصين أو من العسكريين أو من أهل الثقة فى تلك الفترة فظهرت الاختلاسات فى القطاع العام بل والحكوى الى جانب وجود التنازع بين الأجهزة الادارية والعلمية الى جانب البيروقراطية الموروثة (١) هذا فى غياب مفهوم الملكية العامة بمعناه الحقيقى وغياب وعى الجماهير - غير المشاركين مشاركة حقيقية فى عمليات الانتاج - رغم الخطاب الحماسية ووسائل الاعلام والأغاني الوطنية التى لعبت دورا هاما .

ففى صياغة عقلية الجماهير فى تلك الفترة الى جانب الصحافة التى آنت ملكيتها الى الاتحاد القومى منذ ٢٤ فبراير سنة ١٩٦٠ كل ذلك لم يفلح فى القضاء على السلبيات الموجودة فى هذه القطاعات وكان العلاج الحقيقى هو المشاركة الحقيقية للشعب فى صنع القرار وتمتعه بنصيب عادل من الثورة .

### حصار التجربة الناصرية فى الحكم :

الرصد السابق يدلنا على أنه كانت هناك ثمة توجيهات اجتماعيه لا يمكن اغفالها وكانت هناك محاولات للأخذ بأسلوب التخطيط والاعتماد على الذات قدر الامكان مع الانفتاح على العالم الخارجى من خلال حركة الحياد الايجابى وعدم الانحياز ومساعدة حركات التحرر أو حتى من خلال القروض ، وقد كانت هذه التجربة تريد خدمة معظم الناس الا أن كل ذلك كان يتم بدون مشاركتهم الفعلية فى اصدار القرارات أو التنفيذ أو الرقابة ، بل كان من يحاول التفكير هو الذى يراقب ، ولكن البعض من أبناء الطبقات الوسطى كانوا يعتبرون هذه التجربة تجربة ثورية حيث صعدت بهم بضع درجات فى السلم الاجتماعى بينما الطبقات الدنيا ترى عكس ذلك .

ورغم أن السياسة الاقتصادية - خاصة أثناء الخطة الخمسية - لعبت الدور الأساسى فى تحقيق ما تم انجازه الا أن هذه الانجازات لم

---

(١) انظر أمثلة نتيجة دراجبات ميدانية . ملاك جرجس - سيكولوجية الشخصية المصرية  
موجع سابق - الفصول من الخامس الى التاسع .

تحقق الآمال العريضة التي كان ينتظرها الجماهير وقد تميزت هذه السياسة في رأى الكثير بما يلى (١) :

١ - اقتصاد مخطط لأغراض التنمية يعتمد على الصناعة أكثر من الزراعة .

٢ - اقتصاد حرب وما يتطلبه من تعبئة الموارد والطاقت .

٣ - ملكية الدولة تزيد عن ٨٥٪ من النشاط الحكومى والانتاجى .

٤ - وجود القطاعين العام والخاص وكل له مجاله وان كان القطاع الخاص يستأثر بالزراعة ، الى جانب القطاع التعاونى ، الا أن القطاع الخاص كان غير مجبر على المشاركة فى خطط التنمية .

أما أسباب اخفاق التنمية فهى يمكن اجمالها وفق ما يلى :

١ - عدم وفرة رؤوس الأموال اللازمة للاستثمار .

٢ - غياب المشاركة الشعبية .

٣ - كثرة التعديل فى الخطط .

٤ - غياب الأيديولوجية الموجهة .

٥ - هجرة العقول والعمالة الفنية الحديثة .

٦ - لم يوضع حل جذرى للمشكلات الاجتماعية والصحية خاصة كالأمراض المتوطنة الى جانب الأمية .

٧ - لم يعد النظر بصورة جدية فى النظم وبرامج التعليم والتدريب حتى تصبح أكثر قبليية :لاحتياجات التنمية ذلك أنه كان ينبغى أن ينظر الى التعليم فى اطار التنمية الشاملة من خلال وظائف أساسية يضطلع بها فى هذه التنمية (٢) .

هذا فى الوقت الذى لم يربط التعليم بالسلم الوظيفى الذى تحتاج اليه ويكون التعليم وظيفيا لخدمة أغراض التنمية .

٨ - لم توضع خطة واضحة المعالم لتحقيق التوازن بين الانتاج والاستهلاك حتى الخطة الخمسية الوحيدة فى فترة الدراسة كانت تميل معظم مشروعاتها لصناعة بعض الأدوات الاستهلاكية الترفيحية فى تلك

---

(١) أحمد المصرى - دور الاختناج الانتاجى فى الحد من آثار التضخم - مجلة ادوة الاعمال - يونيو سنة ١٩٧٩ .

(٢) ج ٢٠٠٤ - وزارة التربية والتعليم - تطوير وتحديث التعليم فى مصر - يوليو سنة ١٩٨٠ ، ص ١٩ .



الفترة حيث انتشار أمراض سوء التغذية والأمية والأمراض المتوطنة التي كانت أولى بالاهتمام .

ان كان ذلك كذلك فانه يمكن استخلاص النتيجة التالية وهي ان توجيهات التنمية التي حدثت في الفترة موضوع الدراسة بهدف التغيير الاجتماعي من أجل التقدم وقفت عند حد الاصلاح والتهديب ولم تصل الى حد التغيير الجذري الشامل للمجتمع لكل المجالات وشتى النواحي والجدول الآتي تؤكد هذه الحقيقة الى جانب ما سبق رصده في الصفحات السابقة والتي تنبئ عن محتواها دونما تعليق .

### جدول رقم ( ٧ )

تقدير لعدد الأسر والأفراد تحت خط الفقر  
للسنوات ٥٩/٥٨ ، ٦٤/٦٣

١٩٦٥/٦٤			١٩٥٩/١٩٥٨			
المجتمع ككل	الحضر	الريف	المجتمع ككل	الحضر	الريف	
	١٤٤٣٦٩	١٤٠٢٤٨١		١١٦٥٢٣	١٠٥٣٧٦٤	خط الفقر للأسرة ( جنيه )
٢٩٣٩٠	١١٨٨٦٠	١٧٥٣٠	٢٥٢٤٠	٩٤٣٦	١٥٨٠٤	عدد السكان ( مليون )
٥٣٥٥	٢٢٠٦	٣١٤٩	٤٦١٠	١٦٩٩	٢٩١١	عدد الأسر ( مليون )
١٤٥٩	٠٣٩٤	١٠٢٥	١٦٣٣	٠٣٧٨	١٢٥٥	عدد الأسر تحت خط الفقر ( مليون )
٪٢٧٢٥	٪١٧٥٨٤	٪٢٣٢٨١	٪٢٥٤٢	٪٢٢٢٧	٪٤٣١٩	النسبة الى اجمالي عدد الأسر
٥٢٠١	١٣٠٨	٢٨٩٣	٥٨٠٥	١٣٨٨	٤٤١٧	الأفراد تحت خط الفقر ( مليون )
٪١٧٥٧	٪١١٠٣	٪٢٢٢٧١	٪٢٣	٪١٤٦٩	٪٢٧٩٥	النسبة الى اجمالي عدد السكان

(١) يعتبر خط الفقر الذي تم تحديده خط فقر استهلاكي وليس خط فقر داخلي بمعنى أنه لا يعد وكونه مستوى بالاستهلاك اللازم لتحقيق أدنى مستوى معيشة ، كذلك افترض الجدول عدم تغير أنماط استهلاكية في سنوات المقارنة ، وتم حساب الاحتياجات الغذائية لتوفير ٢٢٥٠ سعر حراري للمصري المتوسط دونما فرق للسنن أو الجنس ونوع العمل وأنماط الاستهلاك ، انظر عادل الجيار ، سياسات توزيع الدخل في مصر - مرجع سابق ، ص ٩٦ - ٩٧ .

ولا توجد ملاحظات على هذا الجدول أكثر من الإشارة الى النسبة العالية لاجمالي عدد الأسر والأفراد تحت خط الفقر نسبة الى اجمالى عدد السكان رغم تناقصها الظاهري في الوقت الذي نجد فيه الأعداد المطلقة تكاد تكون شبه ثابتة ، كما نجد ارتفاع هذه النسب في الريف أكثر من الحضر - ربما نتيجة لتوجيهات القادة نحو المجتمعات الحضرية أكثر من المجتمعات الريفية .

هذا في الوقت الذي نجد فيه أن معدل النمو السنوي للناتج القومي الاجمالي بأسعار سنة ١٩٦٥ في الفترة من ١٩٥٦/٥٥ (٥٧٪) نجد أن معدل النمو السنوي لم يتوسط دخل الـ ٦٠٪ الدنيا من الأسر ( بأسعار ١٩٦٥ ) ٨٤٪ بينما نجد أن المعدل الأول في السنوات ١٩٧٢/٦٥ وصل الى ٩٢٪ بينما نجد المعدل الثاني الخاص بالأسر الدنيا وصل الى ١٪ فقط (١) ، هذا في الوقت الذي نجد توزيع الأرض في الريف خاصة بين عامي ٥٢ - ١٩٦٥ يتضح منه أن متوسط مساحة الملكيات الصغيرة قد ارتفع من ٨٠٠ الى ١٢٠٠ فدان نتيجة إعادة توزيع الأرض ، ولم تتأثر تقريبا الملكيات المتوسطة من ٢٠ - ٥٠ فداناً ، بينما اختفت تماماً الملكيات الكبيرة التي كانت تشغل ١٩٧٪ من الأرض قبل الإصلاح الزراعي ربما ذلك للمكانة الاجتماعية الوسطى للقادة في سلم التدرج الاجتماعي حيث ضربوا من يتقدمون عليهم في هذا السلم مفسحين المجال لأنفسهم ومن يمثلونهم في هذا التدرج في الريف (٢) .

كما ان التركيب القطاعي للقوى العاملة في مصر قبل وبعد الثورة يوضح زيادة في نسبة العاملين في قطاع الزراعة نتيجة لاعادة توزيع الأرض ، كما أن نسبة العاملين ارتفعت في مجال التعدين والصناعة اللذين أديا بدورهما الى زيادة النشاط في قطاعات التشييد والنقل والمواصلات والتجارة ، ولكن هذه النسب جميعها رغم زيادتها الا أنه لا يمكن اعتبارها دبابات لتفريغ جذرية من تحول جذري من الزراعة الى الصناعة على سبيل المثال كما يقول البعض والجدول التالي يوضح ذلك .

---

(١) عادل الحيار - سياسات توزيع الدخل في مصر - للرجع نفسه ، ص ١٠٠ .

(٢) الفت حسن آغا وآخرون - الاتجاهات الأساسية في التغير والتطور الاجتماعي - دوجع سابق ، ص ٧٨ - ٨٠ .

**جول رقم ( ٨ )**  
**التركيب القطاعي للقوى العاملة في مصر قبل وبعد الثورة**  
**كنسبة مئوية**

السنة	الزراعة	التعدين والصناعة	التشييد	النقل والاتصالات	التجارة والائتمان	خدمات	قطاعات اخرى
١٩٤٧	٤٢٪	٨٪	٩٤٪	٢٤٪	٧٪	٢٩٧٪	١٧٥٪
١٩٧٢/٧١	٤٧٢٪	١٢٦٪	٤٢٪	٤٥٪	٥٩٪	١٩٦٪	٢٤٪

وكذلك نجد في مجال الخدمات خاصة التعليمية أن الأمية ظلت تمثل مشكلة رئيسية طوال فترة الدراسة في الوقت الذي لم يتعهد له المسؤولون بصورة ثورية وهذا ما يوضحه الجدولان التاليان من حيث أعداد ونسب الأميين الى جانب الحاصلين علي مؤهلات دراسية .

**جول رقم ( ٩ )**  
**الحالة التعليمية للسكان ( ١٠ سنوات فأكثر ) في تعداد سنة ١٩٦٠ (١)**

البيان	ذكور	اناث	جملة
اميون	٥٠٤٠٥٢ ٥٩٨٨٪	٧٥٢٤١٩٨ ٨٤٥٢٠٪	١٢٥٦٤٢٥٠ ٧٠٦٪
يعرفون القراءة فقط	٨٨٦٢٨ ١٪	٤٠٩٤٤ ٢٤٦٪	١٢٩٥٧٢ ٧٢٪
يعرفون القراءة والكتابة	٢٨٠٥٩٤١ ٣٦٦٧٪	١٠٥٤٥٨ ١١٨٠٪	٣٨٥٩٩٩٩ ٢١٦٩٪
شهادات اقل من المتوسط	١٩٧٦٤١ ٢٢٢٣٪	٩٩٤٢٥ ١١١٪	٢٩٧٠٦٦ ١٦٧٪
شهادات متوسطة	٦٠٣٩٦١ ٦٨٢٪	٢٠١١٩٥ ٢٢٣٤٪	٨٠٥١٥٦ ٤٥٢٪
شهادات عليا	١٢٤١٦٥ ١٤٤٠٪	١٥٨٧٦ ١٨٪	١٤٠٥٤١ ٧٩٪
غير مبينين	٥٩٤٤٤	٢٧٥٠٩٦	١٣٥٠٥٣

النسبة المئوية للأميين في فئات العمر المختلفة ( حسب تعداد سنة ١٩٦٠ ) (٢)

١٠ - ١٤	١٩ - ٢٠	٢٤ - ٢٥	٢٩ - ٣٠	٣٤ - ٣٥	٣٩ - ٤٠	فما فوق
١٣٦٩٪	١٠٣٦٪	٩٠٩٪	١٠٧٧٪	٩٣٤٪	١٠٣٥٪	٣٦٢٧٩٪

( ١ . ٢ ) شفيق سليمان - مصر الأمية قضية اشتراكية - الطفلة - نوفمبر سنة

٩١٦٥ ، ص ٤٤ - ٤٥ .

والجدول الأول يتضح فيه أن نسب الحاصلين على شهادات أيا كان نوعها ليست بالقدر الكبير بالنسبة لعدد السكان - كما يوضح أيضا النسبة العالية للأمينين في تلك الفترة وهي ٧٠.٦٠٪ وإذا أخذنا في الاعتبار أن الأمية لا تقتصر على مجرد تعليم القراءة والكتابة فقط فاننا سوف نضيف الفئات التالية ، فمن يعرفون القراءة فقط أو القراءة والكتابة فقط فتصبح نسبة الأمية بالتالي أكثر من ٩٢٪ من جملة عدد السكان ناهيك عن تدني نسب تعليم المرأة التي تمثل نصف المجتمع حيث تفصل النسبة للأميات وفق هذا إلى أكثر من ٩٦٪ من جملة عدد الاناث في مصر .

وفي مجال الزراعة أيضا نرى أن الخبز الذي يعتبر بمثابة الغذاء الرئيسي للطبقات ذوى السخول المنخفضة وذوى مستويات المعيشة المنخفضة تغيب النظرة المستقبلية ازاءه من قبل القادة فنجد أن المساحة المزروعة حبوبا ( القمح والذرة بصفة خاصة ) لم تزد زيادة كبيرة تستوعب النماء السكاني في مصر والجدول التالي يوضح هذه المسألة .

#### جدول رقم ( ١٠ )

##### تطور انتاج الحبوب في الجمهورية العربية المتحدة (١)

	متوسط ١٩٣٥/١٩٣٩			متوسط سنة ١٩٦٤		
	المساحة	الحصول	غلة الفدان	المساحة	الحصول	غلة الفدان
القمح	١٤١٠	١٢٤٨	٠.٨٩	١٢٩٥	١٤٩٩	١.١٦
الذرة الشامية	١٥٤٠	١٦٠٦	١.٠٤	١٦٦٠	١٩٣٤	١.١٧
الذرة الرفيعة	٣٥٨	٤٥٦	١.٢٧	٤٨٤	٧٤٠	١.٥٣
الاجمال	٣٣٠٨	٣٣١٠	-	٣٤٣٩	٤١٧٣	

وهكذا نرى هذه الصورة التي ينعكسها ذلك الرصد السابق ويرجع هذا ربما لعدم وجود أيديولوجية مستمرة نسبيا منذ بداية الفترة بل لقد كانت المحصلة هي مجرد ردود أفعال أو محاولة خطأ أو ما يسميه البعض بالتجريبية أو البراجماتية ، الا أننا نجد البعض الآخر يعتقد أن هذا النظام

(١) اسماعيل صبرى عبد الله - الرغيف ومستقبل التنمية - الطليعة - نوفمبر سنة ١٩٦٥ ، ص ٦٩ .

كانت له نظرية تنحو نحو التوازن بين مختلف الفئات أو الطبقات (١) وربما يرجع ذلك الى موقع القادة المتوسط في سلم التدرج الاجتماعي بل لقد سماها البعض بنظرية التوازن وجوهرها التحالف والوسطية ففي مجال الملكية لم تنجز الى القطاع العام أو الخاص وإنما أخذت بهما سويا ، وفي المجال الاجتماعي لم تنجز للطبقة الأرستقراطية أو الليبروليتاريا خاصة عمال التراحيل أو الفلاحين المعدمين - الذين لم يستفيدوا من الإصلاح الزراعي - بل وقفت بين الجميع موقفا وسطيا تحالفيا وانعكس ذلك على مختلف التنظيمات السياسية فلم تأخذ بتعدد الأحزاب أو نظام الحزب الواحد ، بل حتى على المستوى الدولي لم تنحز - رسميا - الى كتلة دون أخرى بل وقفت موقفا حياديا وغير منحاز ، وفي المجال الاقتصادي لم تنجز الى الصناعة كلية أو الزراعة وإنما وازنت بينهما باستثناء بعض المصانع الانتاجية قليلة العدد ، وهكذا ورغم اعتراف النظام الحاكم بالصراع الطبقي • في الميثاق - ورغم الدعوة الى حل سلمى فان هذا لم يؤد الى صالح الغالبية أما كثير ما كان يلتف حول هذه الصيغ التحالفية على المستوى السياسي وخاصة غالبية العمال والفلاحين فحتى القوانين المسماة بالاشتراكية آنذاك لم تمس بكل أسامي امتيازات أعيان القرية بل ظلت أعمال القهر الاجتماعي كدالة على نمو بعض الصراعات الطبقي ووضوحها خاصة في الريف والتي انتهت بمقتل واحد من القيادات الشعبية في قرية كمشيش في مايو سنة ١٩٦٦ (٢) واعتبر بعض الفلاحين أن الدولة لا تعمل في صالحهم بل تقوم بدور التاجر بالنسبة لهم (٣) •

هذا في الوقت الذي لم تسمح تنظيمات الدولة بتمثيل العمال والفلاحين تمثيلا حقيقيا ووجود التعريفات غير المحددة لكل من العامل والفلاح حتى وقت قريب بالإضافة الى جانب عوامل تنظيمية داخلية في التنظيمات مثل الاتحاد الاشتراكي الذي كان يتم بناءه على أسس جغرافية هرمية وأسس مهنية وليست سياسية كل ذلك سمح للمسؤولين عن العمل الإداري والتنفيذي بعدد كبير من المقاعد الأمر الذي أضفى الطابع

(١) جمال مجدي حسنين - ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقي - مرجع سابق ،

ص ١٢٨ •

جمال مجدي حسنين - عبد الناصر ونظرية التوازن - الكاتب - السنة الرابعة عشر - العدد ١٦٢ - سبتمبر سنة ١٩٧٤ ، ص ٧٣ •

(٢) محمود عبد القليل - التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصري ١٩٥٢ -

١٩٧٠ - مرجع سابق ، ص ٢٤٨ - ٢٥٠ •

(٣) مصطفى السيد - بهوت حموم قرية مصرية - الأمل ، ١٩٨٢/٩/٢٢ •

المكتبى الادارى على التنظيم - وليس السياسى - كما أنه تحت شعار أن العمل السياسى هو خدمة الجماهير سحبت من التنظيم أهم وظائفه - كالمشاركة فى صناعة القرار - حيث أصبح يتولى مهام تنفيذية أو جزئية فقط .

أما ما تم منذ سنة ١٩٦١ والتي عرفت بمرحلة التحول الاشتراكى فقد آكلت إحدى الدراسات (١) أن ما سبى بالقوانين الاشتراكية وحتى سنة ١٩٦٧ والاجراءات التي تساوقت معها لم تترك أثرا واضحا على جماهير الشعب المصرى يمكن تصويده بالثورة الاجتماعية ويبدو أن خلاص الطبقة الوسطى وعمال الشركات الصناعية والتجارية الكبرى ومستخدميهما وأفراد الطبقة الوسطى من مستأجرى المساكن هم الذين أفادوا أكثر من غيرهم من هذه القوانين بل أن معظم القرارات لم يمثل ابتكارا جديرا بل تعديلات وتوسيعات لقوانين سابقة حيث كان الهدف الثورى للدولة يتركز فى الاشراف والسيطرة أكثر من تركزه فى الملكية وتوزيع الثروة .

وبعبارة أخرى كان الصراع الطبقي عشية ٢٣ يوليو ١٩٥٢ صراعا بين البرجوازية الاقطاعية والبرجوازية الصغيرة أى صراعا فى إطار البرجوازية المصرية ككل والتي حسمت فى السنوات التالية بالقضاء على معظم معادل البرجوازية الاقطاعية بضررها فى ثروتها عن طريق قوانين الاصلاح الزراعى والضرائب التصاعدية والتأميم وضررها فى سلطتها بحل الأحزاب - وبقيت فى الساحة البرجوازية الصغيرة والمتوسطة وظل معظم العمال - خاصة الزراعيين وعمال التراحيل والفلاحين الذين لم يملكوا بعض الأقدنة من الاصلاح الزراعى بل وبعض الذين تملكوا أقل من فدانين - الى جانب فعل التوريث - كانوا يعملون كاجراء يعملون رقمهم بالمائة . كل هؤلاء ظلوا ينتظرون الكثير وينهبون للاداء بأصواتهم فى الانتخابات مشيرين بأصابعهم الى الرسومات التي تمثل المرشحين - التي ترضى عنهم السلطة - نتيجة الأمية التي ظلت قائمة الى جانب انتشار الأمراض المتوطنة . ولكن رغم كل ذلك فإن البعض يعتبر أن ما حدث وخاصة فى مجالات التصنيع والتأميم وسيطرة الدولة على أدوات - الانتاج عن طريق القطاع العام يمكن أن نيكون قاعدة لانطلاقة مقبولة موضوعيا لتطور لاحق نحو الاشتراكية .

---

(١) شبل بدران محمد التريب - الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم المصرى ١٩٥٢ - ١٩٧٠ - رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة طنطا سنة ١٩٨٢ ، ص ٢٧ .

وقد يعتبر هذا من الأمور المقبولة في تاريخنا نظرا للدور الذي تلعبه الدولة وأجهزتها في قيادة المجتمع ، ولكن تبقى معضلة الديمقراطية هي الأساس لتحقيق مثل هذه الانطلاقة فنجد أن البعض وخاصة من مثل الأحزاب القائمة حاليا - المنشأة بقرار سياسي والتي كانت هي ورؤساؤها منبثقين من الاتحاد الاشتراكي ومنابره فيما بعد - هذا الى جانب رؤية بعض المثقفين المعاصرين لفترة الدراسة نجدهم جميعا يؤكدون على مسالة الديمقراطية كمسالة أولى قبل أى شيء آخر .

ونجد أمثلة لهذا كثيرة تتفق في الهدف وإن اختلفوا في الوسيلة لنجدهم يؤكدون أن ديمقراطية المجتمع هي الطريق الوحيد للتقدم (١) عن طريق محور الأمية ، مجانية التعليم ، كفالة حق العمل للجميع ، مساواة المرأة بالرجل ، تطوير الخدمات ، الحد من التفاوت في الثروة ومشاركة الجماهير في صناعة القرار .

وتكون ديمقراطية نظام الحكم عن طريق التأكيد على التغيرات في البناء السياسي والقانوني للنظام مثل اقامة جمهورية ديمقراطية برلمانية تقوم على انتخاب رئيس الجمهورية والسلطة التنفيذية على أن يتحمل مجلس الوزراء المسؤولية كاملة أمام مجلس النواب .

والتأكيد على حق كل القوى والطبقات في اقامة أحزابها ، انتخاب المجلس التشريعي تتم على أساس تعدد الأحزاب وخفض سن الترشيح الى سن ٢١ سنة . والسماح لممثلي العمال والفلاحين الحقيقيين دخوله .

الغاء القوانين المقيدة للحريات وقرار حق الاجتماع والتظاهر والاضراب السلمي (٢) .

---

(١) عمر التلساني - حقوق الانسان في الاسلام - الصور - العدد ٢٩٩٧ - ١٩  
مارس ١٩٨٢ .

جمال حمدان - شخصية مصر - مرجع سابق ؛ ص ٥٩٨ - ٦٠٠ .  
محمد حلمي مراد - من هنا نبدأ - الجمهورية - ١٨ نوفمبر ١٩٨٢ .  
حزب التجمع التقدمي الوحدوي - البرنامج السياسي العام - المؤتمر الأول للحزب -  
١ - ١١ أبريل سنة ١٩٨٠ ، ص ص ١٧٩ - ١٩٢ .  
عاطف أحمد فؤاد عبد اللطيف - السلطة والطبقات الاجتماعية في مصر - دراسة اجتماعية تاريخية - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس -  
مايو سنة ١٩٧٥ .

(٢) قد أعدم اثنان هما مصطفى خميس والقرى في الأسابيع الأولى للثورة بهمة تنظيمهما اضرابا للعمال في كفر الدوار .

الغاء القضاء الاستثنائي (١) ، والاعتراف بتمييز الجريمة السياسية من الجريمة العادية وحظر عقوبة الاعدام في الجرائم السياسية ، فرض عقوبات رادعة على كل من يعذب مواطنا أن يكون لجميع الصحف الحزبية حقوق متساوية في النشر .

### وتتمثل الديمقراطية النقابية والجمهورية فيما يلي :

اطلاق الحرية الكاملة للتنظيمات والنقابات ويكون الانضمام اليها اختياريا .

حماية حق الكتاب والأدباء والفنانين في حرية التعبير والتنظيم الديمقراطي وتشجيعهم .

وعدم تجريم الرأي والرأي الآخر ويعود للشعب حرية الارادة والاختيار التي فقدتها آنذاك (٢) .

هذه الآراء كانت تعمل وتعمل في أحشاء المجتمع المصري منذ الغاء الأحزاب في بداية الثورة ولكنها كانت لا تجد لها متنفسا علينا والدليل على بقائها طوال فترة الدراسة ، أنها ظهرت وبشدة بعد موت عبد الناصر في سبتمبر ١٩٧٠ وفي بعض الأحيان ممن كانوا في معظم الأوقات قريبين من مواقع السلطة التنفيذية ومشاركين في صناعة القرار قبل مماته (٣) .

---

(١) كانت تشكل محاكم عسكرية لمحاكمة مثل الاتهامات السياسية المخالفة للنظام وكان فيها ممثل الاتهام هو نفسه القاضي مثل جمال سالم في بداية الثورة وما سمي بمحاكم الدجوى في الستينيات حسبما يروى البعض .

(٢) لويس عوض - أئمة الناصرية السبعة - مناقشة توفيق الحكيم ومحمد حسنين هيكل - دار التضايا - بيروت ، سنة ١٩٧٥ ، ص ٣١ .

(٣) انظر : سيد مرعي - التجربة السياسية في مصر - الديمقراطية في مصر - مرجع سابق ص ٢٩ .



### الفصل الثالث

---

الفكر التربوي من ناحية الشكل (الصورة)



قام تحليلنا للفكر التربوي في مصر من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠ وفق نموذج مرفق في نهاية الرسالة قام على أسلوب تحليل المضمون كأسلوب من أساليب المسح الاجتماعي ( الوصفي ) وهذا الأسلوب تكمن ماهيته في كونه يؤدي الى وصف كمي وموضوعي للمحتوى المراد تحليله وكان هذا المحتوى هو الكتابات التربوية للمتخصصين في التربية كما تظهر في الموريات المتخصصة كصحيفة التربية - بصفة رئيسية - أو مجلة التربية الحديثة - أو مجلة التربية الأساسية أو مجلة تنمية المجتمع أو النشرات أو المؤتمرات أو الكتب وهو يعتمد فيها على الكتاب المؤثرين في حركة الفكر التربوي في مصر سواء على مستوى المفاهيم أو على التصورات . وقد صممت فئات وعناصر هذا النموذج وفق ما أسفر عنه رصد خصائص المجتمع المصري تاريخيا وحتى نهاية الفترة موضوع الدراسة .

وتمثلت موضوعية هذا النموذج في عرضه على محكمين من أقسام أصول التربية والمناهج وعلم الاجتماع والفلسفة وقد اتفق معظمهم على حذف بعض الفئات واتفق البعض الآخر على ادماج بعض العناصر أو تعديل بعضها الآخر . . الى أن انتهى النموذج الى الشكل المرفق في نهاية الرسالة .

وكذلك تمثلت الموضوعية أيضا في القيام بتطبيق هذا النموذج مرة أخرى على بعض الكتابات في فترات متباعدة وصلت في بعضها الى شهرين وبهذين الاجرائين ! كان الاطمئنان تقريبا الى صدق وثبات هذا النموذج في قياس ما يقبسه .

تجدر الإشارة الى أننا لن نقتصر على التحليل الكمي اذ سوف نستتبع هذا بتحليل كيفي للنتائج معتمدا على تحليل المجتمع - كما عرض في الفصل الثاني - الى جانب مسلمات الدراسة ووجهة نظر الباحث وذلك كله بهدف تفسير النتائج الكمية .

وسوف نعرض في هذا الجزء النتائج مرتبة وفق ترتيب فئات وعناصر نموذج التحليل المشار اليه . . . وهي مرتبة وفق ما يلي :

**أولا :** فئات تتعلق بإهمية الفكر . . . وهي تتضمن الفئات الأولى ، والثانية ، والثالثة ، والرابعة .

**ثانيا :** فئة تتعلق بطبيعة البيئة التي تتحدث عنها الكتابات ، وهي الفئة الخامسة .

**ثالثا :** فئة تتعلق بمنهج الكتاب ، وهي الفئة السادسة .

**رابعا :** فئات تتعلق بموقف المفكر في بعض القضايا وهي الفئة السابعة والثامنة والتاسعة .

**خامسا :** فئة تتعلق بمسئولية ارتباط الفكر المطروح في الكتابات بواقع المجتمع المصري ومشكلاته كما حددتها الدراسة الراهنة وهي العاشرة .

وبدءا من الفئات الأولى حتى السادسة يمكن اعتبارها فئات تتعلق بالفكر من الناحية الصورية أى من حيث الشكل الذى يظهر عليه الفكر وهي سوف تكون محور الفصل الثالث .

أما الفئات الأخرى فيمكن اعتبارها فئات تشير الى مضمون الفكر التربوي في فترة الدراسة وسوف يستغرقها الفصل الرابع .

وتجدر الإشارة الى أن كل فئة يندرج تحتها عدد معين من العناصر التي تتضمنها الفئة ، وتوجد جداول كمية توضح عدد تكرارات ظهور هذا العنصر في الكتابات التي شملها التحليل وأيضا توضح النسبة المئوية لعدد التكرارات لهذا العنصر مقسومة على العدد الكلي لمجموع الكتابات التي شملها التحليل . . .

وعند عرض النتائج يجب ملاحظة . . .

- ١ - أن هناك بعض الفئات تستغرق أكثر من عنصر من نفس الفئة .
- ٢ - أن العناصر ليست محددة تحديدا قاطعا مانعا بين بعضها والبعض الآخر .
- ٣ - أن بعض الكتب يقوم بتأليفها أكثر من كاتب ونتيجة لما قد يكون من اختلاف بين المؤلفين في بعض القضايا فقد قام الباحث بتحليل كل جزء لكل كاتب على حده . ولذلك فإن هذا النوع من الكتب تتكرر فيه بعض العناصر المتعارضة .

٤ - من الممكن استخدام بعض المواد في فئات متعددة

أولا : فئات تتعلق بمهاية الفكر :

الفئة الأولى : تتعلق بالفكرة التي تطرحها المادة المقروءة .

### جدول رقم ( ١١ )

العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١ - يطرح الفكر بصورة Micro	٣٩	٩٠.٩%
٢ - يطرح الفكر بصورة Macro	٢٧	٤٠.٩%

المقصود بطرح الفكرة بصورة Micro أنها تتعلق بفنيات التربية واطارها . أما طرح الفكرة بصورة Macro المقصود به هو أن تكون الفكرة متعلقة بقضايا كلية عامة أو في اطار علاقة الفكر التربوي بمجالات الفكر الأخرى .

ونجد نتائج التحليل الأخرى كما هو موضح في الجدول رقم ( ١١ ) تشير الى أن العنصر الأول كان عدد تكرارات ظهوره في المادة المقروءة المحللة أكثر من الفئة الثانية وكانت مضامين هذه الكتابات تؤكد على :

- توضيح طريقة جديدة في التربية عن طريق النشاط .
- أو تدور حول بحث التعليم في كيفية ملائته مع أوضاعنا الثقافية بإعادة النظر في نظامه .
- أو بحث مضامين فلسفة التعليم في إحدى الخطط الخمسية .
- أو دراسة العوامل المؤثرة على تكوين شخصية الفرد عن طريق دراسته للوسائط التربوية الثلاث ( الأسرة ، المجتمع ، المدرسة ) .
- تحقيق التفكير العلمي عن طريق القصة العلمية باعتبارها وسيلة .
- مناقشة ما يمكن أن تقوم به المدرسة الثانوية من أجل تحقيق المثل العليا التي يريده المتعلمون تحقيقها وفق احتياجاتهم ووفق مطالب نموهم .
- يناقش مضامين التربية الاشتراكية باعتبارها نوعا من أنواع التربية .

- يناقش قضية اعداد المعلم باعتبارها قضية هامة من الناحية التربوية .
- يناقش مضامين التربية الحديثة من وجهة نظر فلاسفة الولايات المتحدة الأمريكية والتعديلات التي أكلوا عليها مثل منهج النشاط ، وطريقة الوحدات في التعليم .
- وضع تصور لأسس نظرية جديدة في التربية تسترشد بمفاهيم التحليل النفسى كإطار تفسيري لهذه النظرية وهى فى مضمونها تقوم على مجاوزة ما هو قائم ويكون محورها العمل المنتج ، وهذه التربية الجديدة هى التى سوف تؤدى الى ثورة ثقافية فى المجتمع .
- تؤكد على أن يكون الاهتمام الرئيسى فى مجال محو الأمية هو دوافع التعليم عند الأميين أكثر من مجرد التركيز على الطريقة التى تنصب عليها معظم الكتابات فى هذا المجال .
- تتناول كيفية اختيار التلاميذ للمراحل التعليمية من حيث معاييرها ونظم القبول فى المراحل التعليمية المختلفة .
- تتناول رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية من حيث تاريخها وأهدافها وجهودها ثم مسئولية الخريجين فى ضوء بيان ٣٠ مارس .
- تأييد السياسة التعليمية الجديدة التى أعلنتها وزارة التربية والتعليم وتقديم بعض الاقتراحات التى تراها الرابطة والخاصة بأمور المعلمين التعليمية .
- عرض قانون رابطة كليات ومعاهد التربية .
- يتناول محورا من محاور التربية وهو التربية الأساسية .
- يعرض للمعركة الدائرة بين أنصار تعميم ما بعد المرحلة الابتدائية ومناقضة هل يكون بمصروفات أم مجانية ؟ !
- الفصل باعتباره ظاهرة اجتماعية تخضع للتحليل من حيث انه فى نفس الوقت ميدان للظواهر السيكولوجية .
- مناقشة الأسس التربوية للرقمية العربية .
- يوضح بعض التعليمات والنصائح لجامع البيانات من مواقع الممارسة .
- إثارة التساؤلات حول قضية : من نعلم ؟ وعلى أى أساس نختارهم ؟ وما الصيغة الملائمة لتعليمهم ؟ وما هو مستوى المعلمين الذى تمضه ؟ .
- يتناول قضية الكم والكيف فى التعليم .

- يناقش مدى توجيه التربية والتعليم على أساس الدراسة الواقعية وأيضاً الاستناد الى نتائج الدراسات فى العلوم التى تسترشد بها التربية وخاصة علم النفس ، الى جانب آراء التربويين ذوى المكانة العالمية .
- تقييم للكتب المستعملة فى محو الأمية وفق معايير مشتقة من المراحل المختلفة التى يجتازها الانسان فى تعلم القراءة ، وهذه المراحل مشتقة من الدراسات العلمية والملاحظات الشخصية للكاتب .
- يذكر صورة واقعية عن بعض نماذج العمل الميدانى ومشكلاته فى ضوء أنواع النشاط التى قام بها رجال المركز الدولى للتربية الأساسية بمرس الليان .
- يتعرض لمشكلة الدروس الخاصة من حيث التعريف بأسبابها والحلول المقترحة لحلها .
- توضيح بعض المفاهيم الشائعة فى علم الاجتماع .
- مناقشة المحوقات التى تعترض الجمعيات التعليمية .
- عرض للمدرسة التقليدية ، والمدرسة التقدمية داعياً للأخذ بمدرسة المجتمع .
- الدعوة الى اجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة بالعملية التربوية .
- يتناول اتجاهات اعداد المعلمين واتجاهات الدراسات التربوية كما ظهر فى المؤتمر النوعى للدراسات التربوية واعداد المعلمين المنعقد فى فبراير ١٩٦٧ بالقاهرة والذي انبثق من مؤتمر تطوير التعليم العالى والجامعى فى الجمهورية العربية المتحدة .
- يركز على أهمية المتابعة فى مرافق التربية والتعليم أخذاً بالميثاق كإطار مرجعى .
- يتعلق باستخدام الأسلوب الجماعى فى القيادة فى مختلف مرافق التربية والتعليم .
- يعرض للاتجاهات التربوية فى العالم .
- يناقش مسألة الحضور والغياب فى المدارس والجامعات .
- يتعرض للقيادة فى التربية ويعتبرها فن ، ويحدد مبادئها والصفات المميزة للقيادة ويضع معايير لتقييمها .

- يتعرض لأهمية رسالة المعلم فى التنوعية والتوجيه القومى .
- أما العنصر الثانى فى الفئة الأولى : يتعلق بطرح الفكرة بصورة Macro أى متعقة بقضايا كلية عامة أو فى إطار علاقة الفكر التربوى بمجالات الفكر الأخرى .
- وكانت مضامين الكتابات المندرجة تحت هذا العنصر تؤكد على :
- علاقة الفكر التربوى بما يحدث فى المجتمع خاصة وإن النظريات التربوية ما هى إلا تبرير وانعكاس لظروف المجتمع .
- التربية تستمد مقوماتها من المجتمع حيث تتأثر بنوع المجتمع الذى توجد فيه .
- تؤكد على ضرورة اختلاف المناهج تبعاً لاختلاف البيئات .
- مناقشة قضايا التعليم فى مختلف مراحله وعلاقته بسوق العمل والدعوى للتخطيط للهيكل الوظيفى بدلاً من بعثرتها فى وزارات متعددة بلغت أربع عشرة وزارة .
- الاهتمام ببعض القضايا مثل الأمية التى تعتبر مشكلة اجتماعية وقضية زيادة الانتاج ومواجهة التطور الصناعى والزراعى والتجارى من الناحية الاقتصادية ، وقضية التعاون مع الدول الأخرى خاصة الدول العربية والأفرو آسيوية .
- ضرورة مراجعة دور المدرسة الثانوية فى المجال الاقتصادى ومناقشة مدى استيعاب المدرسة للاتجاهات المطروحة فى المجتمع ( الاشتراكية - والديمقراطية - والتعاونية ) .
- كيفية تطبيق أهداف المجتمع المعلنه ، مرافق التربية والتعليم .
- كيفية تحويل مبادئ الميثاق الى عادات وسلوك واقعى عن طريق التعليم ويكون أهم محورين فيه هما المدرسة والمعلم .
- التأكيد على الديمقراطية باعتبارها فلسفة وذلك من أجل جعلها واقعا ووسيلة تسير المدرسة عليها .
- التأكيد على دور التربية والتعليم فى بناء المجتمع الاشتراكى وذلك بمراجعة نظم التعليم والخدمات التعليمية والمناهج وطرق التدريس . واعطاء المزيد من الاستقلال للإدارات المحلية .



- التأكيد على دور التربية في حيوية الثقافة وقدرتها على الابتكار والتماسك والتكامل بين عناصرها والموازنة بين جوانبها المختلفة ، وما تنسم به من مرونة •
- للتأكيد على العلاقة بين التخطيط التربوي والتخطيط القومي على مستوى الدولة • والتأكيد على أن ابتعاد السياسة التعليمية عن مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية يعطل التطور الاقتصادي والاجتماعي •
- مناقشة كيفية الاصلاح التعليمي حتى يساير التغيرات التي تحدث في المجتمع مع الأخذ في الاعتبار أن التعليم هو المرأة التي تمكس هذه التغيرات وهو القوة القيادية الفعالة التي قد تلعب دورا بالغ الأهمية في تطويرها من ناحية أخرى •
- تأكيد على ضرورة تواكب الفكر التربوي مع حركة المجتمع مع الأخذ في الاعتبار النظرة الكلية كمنهج من مناهج الفكر العملي والمشاركة الواسعة العميقة حتى يقوم كل انسان بمسئوليته وأيضا لابد من اتباع الجماعية في العمل وبث الوعي التخطيطي وسيادة روح التعبئة ضد التخلف ، ومناقش أيضا أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يعني أن تتاح للتلاميذ بداية فرصهم التعليمية من خط واحد وأن يتم نموهم وتقديمهم بعد ذلك حسب جهودهم في التحصيل وطاقاتهم في النمو •
- يدرس علاقة التربية والتعليم وضرورة تفاعلها مع الصناعة وأن الأساليب التربوية التدريسية تمكن التكنولوجيا أن تلعب دورها في تطوير الصناعة •
- التعليم الابتدائي من وجهة النظر الاشتراكية يمثل مجموع أطفال الشعب دون تفرقة أو تمييز لفترة محددة من الزمن بقصد تكوينهم كمواطنين صالحين في المجتمع والتربية الاشتراكية بصفة عامة محورها العمل بأسلوب التعاون •
- للفكر التربوي في مصر بعض الفترات التاريخية أبعاد اقتصادية واجتماعية تؤثر على حركته •
- من أهم الجوانب التربوية للتطوير الصناعي والاقتصادي في الجمهورية العربية المتحدة التوسع في التعليم الفني وإعادة النظر في الطرق والمناهج التي يغلب عليها الطابع النظري خاصة في المدارس الثانوية والنظر الى اعداد خريجي الكليات النظرية حيث اعدادهم تتزايد دون

حاجة فعلية لهم ويجب الاهتمام بالمهارات الى جانب قدر من النقادة  
فى التعليم الفنى حيث ان تحقيق هذا يزيد من انتاجية الطلاب .

- يمكن لقادة التوجيه القومى للمعلمين أن يقوموا بدورهم فى التوجيه  
انقوى داخل التنظيم السياسى فى تنمية اتجاهات قومية (كالادخار)  
وكذلك يمكن أن يكون لهم دور رائد فى خطط التنمية .

- وجوب استيعاب التعليم لمضامين الميثاق وتحويلها الى اتجاهات باعتبار  
ان خير ضمان لتحقيق أهداف الميثاق هو التعليم .

- التعليم لا يمكن النظر اليه نظرة حيادية تقوم على مسلمات أن الكون  
والمجتمع والانسان كل فى جوهره واحد فى كل زمان ومكان .  
والتعليم تسيطر عليه الدولة ومن ثم فهو يتشرب فلسفة الدولة .

- يجب اعادة تخطيط التعليم بحيث يكون مرتبطا باحتياجات القوى  
العاملة .

- يؤكد على أن مبدأ تكافؤ الفرص يقصد به اتاحة الفرصة لكل فرد  
ليسطح بدوره فى المجتمع ويختار نوع العمل أو المجال الذى يزاو  
فيه بقدر ما تؤهله قدراته وخبراته وبذلك يكون هذا المبدأ بمثابة  
تنظيم اجتماعى يهدف للافادة من جميع أفراد المجتمع ومساهمته فى  
بناء الوطن وهو يقوم على مبادئ رئيسية من دعائم الديمقراطية  
الحديثة وهى الايمان بالقيمة الذاتية للفرد وتمتعه بالحرية والمساواة  
بينه وبين غيره من الأفراد وهذا المبدأ فى كنهه وكيفه يختلف من دولة  
الى أخرى باعتبار أن مفهوم الديمقراطية يتشكل تبعاً للآطار الاقتصادى  
لكل دولة والفلسفة السياسية لها .

- التربية أداة من أدوات النمو الاقتصادى وتوضح أن الفكر التربوى  
مرتبط بمبادئ المعرفة الأخرى .

من الملاحظ أن الكتابات التى كانت تطرح فيها الأفكار بصورة  
Micro كانت فى مجملها أكثر من الكتابات التى كانت أفكارها  
تعرض بصورة Macro وقد يرجع هذا الى النظرة الجزئية التفتيتية  
فى تناول الأمور أكثر من النظرة الكلية الشمولية التى تعتبر الظواهر  
التي تدرسها ليست فى النهاية مجرد جمع لاعداد العناصر التى تندرج  
تحتها وانما تنظر للمحصلة النهائية لهذا الجمع باعتباره أكبر من مجموع  
أجزائه من ناحية وتأخذ فى اعتبارها أيضاً علاقات التأثير والتأثر بين

المنظومات المختلفة التي تندرج تحت نظام أكبر منها ويحتويها ويكون جزءا متفاعلا في منظومة أخرى وهكذا .

وهذا ينطوي على انكار - ربما بوعي أو بدون وعي - وحده المعرفة وتكاملها ومن ثم عدم ادراك أن الحدود بين العلوم والمجالات المختلفة حدود مصطنعة فرضتها ظروف كثيرة أهمها التراكم والتشابك الضخم للمعارف والنمو المتسارع للعلوم هذا الأمر الذي فرض التخصص الدقيق على العلوم والمعارف بصفة عامة وهذا الموقف قد يكون راجعا - بوعي أو بدون وعي - الى تغلغل الاتجاهات البراجماتية لدى من يتصدى لأمور التربية في مصر فقد كانت الكتب المترجمة في الفلسفة الأمريكية وخاصة الفلسفة التربوية - على سبيل المثال - التي حظى روادها باهتمام كبير حتى أن جون ديوي أحد مؤسسي هذه الفلسفة لم يحظ فيلسوف مثله مثلما حظى من ترجمات وكتابات كثيرة عنه في مصر .

هذا في الوقت الذي كانت تروج فيه مؤسسة فرانكلين كتاباتها في تلك الفترة في مجالات التربية وعلم النفس والاجتماع والفلسفة وصلت عددها - كما يقرر البعض - الى ٢١٨ كتاب حتى سنة ١٩٦٥ في الوقت الذي كان يمان في مصر على المستوى السياسي الرسمي مواجهة الفكر الرأسمالي ووصل عدد الكتب الخاصة بالتربية الى ٨٢ كتابا وعلم النفس ٦٣ كتابا وعلم الاجتماع ٤١ كتابا والفلسفة ٣٢ كتابا وقد كان موجها للمعلم ١٧ كتابا حتى سنة ١٩٦٥ وكانت تقوم باعتبارها بحوثا تربوية لخدمة المعلم وهي باشراف وتقديم نائب وزير سابق - كما يقرر صاحب هذا المؤلف (١) - هذا الى جانب أن تاريخ هذه الفلسفة الأمريكية في التربية يرجع الى الأربعينيات من هذا القرن مما لا يدع مجالا للشك في حتمية تأثيرها على العاملين في حقل التربية ومفكرها وهذا الاستنتاج قد يوافق في بعض جوانبه مع ما يؤكده الدارسون لحركة الفكر التربوي في مصر من حيث التقرير بأن أهم ما يمكن ملاحظته على حركة الفكر التربوي في مصر في هذه الفترة أنه كان متأثرا الى حد كبير بحركة الفكر التربوي في الخارج وبالأذات أصبحوا يشكلون الجبهة الكبرى لأساتذة الكلية الوحيدة للتربية في مصر وهذا أدى الى أن يصطبغ الانتاج الفكري في عمومه بالفلسفة الأمريكية وبالتربية الأمريكية دون أن تتاح الفرصة لآية اتجاهات أخرى أن تعبر عن نفسها (٢) .

- (١) أدب ديمتری - وجه أمريكا القبيح في التربية - وزارة الثقافة - المؤسسة المصرية للتأليف والنشر - سنة ١٩٦٨ ، القاهرة ص ٣٤ - ٣٥ .  
(٢) سعيد اسماعيل علي وآخرون - تجربة ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ في التعليم - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة سنة ١٩٨٣ ، ص ٣٣ - ٣٤ .

ومن جهة أخرى كان هناك التشكيك في امكانية أن يكون لنا فكر تربوي خاص يمكن الاعتماد عليه دون اغفال للاتجاهات العالمية في نفس الوقت وهذا أمر يختلف عن مجرد الوقوف موقف المستقبل المجتر للفكر الأجنبي دون تمثله في ضوء واقعنا ومشكلاتنا وامكانياتنا .

وقد كان التعبير عن هذه الفلسفة يظهر من وقت لآخر - متوافقا مع ما كان يدعو اليه المستعمرون - من تقلص فرص التعليم وتقويض الجهود الداعية لانتشاره معللين بمختلف الحجج وكانت الدعوة الى هذا الحد من انتشار التعليم تأخذ صورا مختلفة تتخفى وراء مسحوح وحجج باسم العلمية المستوحاة من هذه الفلسفة الموجهة لخدمة اغراضهم في معظم الأحيان - مثل الاقتصار والدعوة لسياسة الكيف ووضعها في موقف تناقض مع أي سياسة للتوسع في التعليم والتركيز على أن سياسة الكم هي المؤدية الى تدهور الكيف وهي العامل الوحيد لتدهور هذا الكيف ويمثل هذا التيار في مصر اسماعيل القباني وهو يقرر في أكثر من موضع أن « التضحية بالكيف في سبيل الكم عامل من العوامل التي تؤدي الى ضياع الأغراض الحققة المقصودة من التعليم (١) » .

وبالطبع ليس يخفى التوجهات الاجتماعية التي تقف وراء كل من انصار الكم وأنصار الكيف .

ومن جهة أخرى كان الاهتمام بالعلم ( التجريبي ) في ذلك الوقت - الذي ينصب في جوهره على دراسة ما هو محسوس وما هو جزئي الأمر الذي جعل الاهتمام بالموقف التجريبي المبسط في ملاحقة الظواهر الاجتماعية في غيبة الاطار النظري الشامل المفسر وانطلاقا من هذا الفكر يجد الانسان نفسه مرغبا على رفض الكتابات التي تتسم بالتعقيدات بدعوى أنها تقود الى متاهات ميتافيزيقية وهذا ينطوي بطبيعة الحال على رفض ضمني للأيدولوجيا وذلك بدعوى الموضوعية التي يعتبرها أنصار هذه المدرسة ضد الذاتية متغافلين أن - لا موضوعية بمعزل عن الذاتية وأن لا تجريبية بدون أيدولوجيا موجهة لها باعتبارها هي الاطار الموجه لهذه التجريبية وهي الاطار المرجعي أيضا في نفس الوقت .

وفق ذلك وغيره جاءت معظم الكتابات متسمة بالنظرة الجزئية في تناول الظواهر .

---

(١) اسماعيل القباني - التربية عن طريق التشاوش - الطبعة الأولى مكتبة النهضة المصرية - يناير ١٩٥٨ - القصة .

## وفيما يلي بعض الأمثلة على هذا :

مثال : ٠٠ عقيدتي أن نقطة البداية في كل انتاج تربوي مرغوب فيه ليس هو مكان المصنع أي المدرسة ، ولا مواد الصناعة وهي المقررات والأبواب ، ولكن الصانع نفسه وهو المعلم . فلسفته ، عاطفته ، نفسيته ، فهمه لما يريد أن يعمل ، تحمسه للانتاج ؛ غيرته على الوظيفة التي يؤديها انتاجه في المجتمع ، مهارة أصابعه في معالجة المادة الآدمية التي بين يديه .

هذا ان صح في كل اصلاح تربوي مرغوب فيه ، فهو أصح في حالة التربية من أجل القومية العربية والوحدة العربية لأنها قبل كل شيء أمر يتصل بالسياسة والعقيدة وهما أمران يحتاجان الى اقتناع واخلاص ٠٠٠ (١) •

في هذا المثال نجد العيب الأساسي في كل اصلاح تربوي يقع على المعلم فقط دون مراعاة لظروفه ، وإمكانياته ، ومدى اعداده ، ودخله ، ومشكلاته الخاصة ، هذا في الوقت الذي لم يتعرض فيه الكاتب لفعل العوامل الأخرى التي يؤكدھا الكثيرون وهي الدخول من مدخل المصالح الاقتصادية المشتركة بين الدول العربية - وذلك على غرار السوق الأوروبية المشتركة على أقل تقدير - حتى تكون وحدة حقيقية بين الشعوب العربية من خلال مصالحها المشتركة وليس مجرد الاقتصر على الوحدة بين الحكومات ورؤسائها فقط هذا في مجال تحقيق الوحدة العربية •

أما بالنسبة لأي اصلاح تربوي فانه لا توجد الإشارة الى الظروف المجتمعية المحيطة والتي تعمل على تدعيم أي اصلاح بل وتعززه هي ، ويختلف مع الكاتب زميل آخر معاصر له حيث يقرر « ٠٠٠ أن عملية تعديل المعتقدات والاتجاهات والمفاهيم ليست مجرد عملية فكرية لأنها ترتبط بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد وما يسود هذا الوسط من اتجاهات فكرية وعقائدية وسلوكية وترتبط بمركز الفرد في هذا الوسط وبدوره فيه » (٢) •

## مثال آخر يتعلق باقرار ان أسباب الدروس الخصوصية تتمثل في :

١ - التوسع الكبير في التعليم خاصة في المرحلة الابتدائية ثم الضمور

- 
- (١) أبو الفتوح رضوان - التربية والقومية العربية - مرآة العلوم الاجتماعية - تصدرها رابطة أساتذة المواد الاجتماعية - المجلد الثاني - يونية سنة ١٩٥٨ ، ص ١٥٣ •  
(٢) صادق سمعان - الفلسفة والتربية - دار النهضة العربية - الطبعة الأولى - سنة ١٩٦٢ ، ص ٢٥٥ •

الشديد فى المرحلتين الاعدادية والثانوية بحيث لا تستوعب المرحلة

الاعدادية غير ٣٠٪ من القيدى فى الصف السادس .

٣ - المرحلة الابتدائية تجمع بين الأسوياء وغير الأسوياء .

٣ - وجود أنواع مختلفة من المدرسين غير المؤهلين .

٤ - كثافة الفصول .

٥ - نصيب الفصل من المدرسين .

٦ - نظم الامتحانات (١) .

فى المثال السابق اغفال لوضع المدرسين المادى المتدهور بالمقارنة بنظرائهم فى الوظائف والمهن الأخرى هذا الوضع الذى لا يستطيع به سداده حاجاته الأساسية الا بدخل آخر سواء كانت الانصراف الى أعمال أخرى غير التدريس أو لاعطاء الدروس الخاصة وتتحول العملية التعليمية فى المدرسة الى عملية شكلية بعد ذلك فى معظم الأحيان .

وفى هذا أيضا اغفال لنظم وسياسات القبول عن طريق مكاتب التنسيق ، واغفال الثنائية الموجودة فى النظام التعليمى حيث هناك نظامان أحدهما مفتوح موصل للجامعة والآخر مغلق فمثلا فى التعليم الفنى الأمر يجعل معظم الطلاب يتجه الى الدروس الإضافية بل أى وسائل أخرى - أخلاقية أو غير أخلاقية - تتيج لهم الالتحاق بهذا النظام المفتوح ، كما أنه يصاحب هذا ، التحقير من الحرف والمهن من حيث النظر الى التعليم الفنى أنه مرحلة منتهية مسدودة لا توصل الى المراحل العليا من التعليم كما أن التعليم النظرى - فى المدرسة الثانوية العامة - المؤدى الى الجامعة سوف يوصل الى الوظيفة المضمونة - تبعاً لسياسات توظيف الخريجين فى ذلك الوقت - ومن ثم فالتعليم والتدرج فى مراحل الى جانب الوظيفة المضمونة فى النهاية قد جعل البعض ينظر اليه الى أنه هو السبيل الى التدرج الاجتماعى .

مثال آخر « ... المثل الأعلى هو الا تكون العناية بالكلم على حساب الكيف بيد أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التضحية فى العناية بالكلم على حساب الكيف ... » (٢) .

(١) محمد توفيق السيد - مشكلة الدروس الخصوصية - صحيفة التربية - العدد الثانى - يناير سنة ١٩٦٨ ؛ السنة المقرون ؛ ص ٣ - ٥ .  
(٢) أمير بطر - الاشتراكية والتعليم - التربية الحديثة - العدد الأول السنة السادسة والثلاثون - مجلة دورية تصدر عن الجامعة الأمريكية بالقاهرة أكتوبر سنة ١٩٦٢ .  
ص ٣ - ٦ .

هذا الحديث يضع الكم فى مقابل الكيف وهو ينطوى على مسئلة  
أنها بالضرورة متناقضان ولا يلتقيان وهذا غير صحيح فى معظم الأحيان  
هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن أى كم جديد هو بالطبع يؤدى الى كيف  
جديد خاصة فى ظروف مجتمعنا الذى يعانى أكثر من نصفه من الأمية  
المصاحبة للتخلف .

وهو بدلا من أن يسلم بأن التوسع ضرورة تفرضها ظروف مجتمعنا  
ولكن الصيغ المدرسية ( النظامية ) الموجودة هى التى تحتاج الى إعادة  
النظر والاتجاه الى التربية اللا مدرسية والأخذ بالبدائل الأخرى قد يكون  
هو الحل لاجتياز مجتمعنا حالة التخلف فى هذا المجال والتى قد لا يغير  
مجرد اعطائه جرعات معينة من بعض المواد أو المناهج التى تدرس ،  
أو تعديل شروط الالتحاق بمعاهد اعداد المعلمين أو انشاء مزيد من الدور  
أو تزويد طلابه بالنظريات الحديثة فى التربية وعلم النفس أو المناداة  
بأخذ بعض الاتجاهات العالية فى اعدادهم دون توضيح كيفية تحقيق ذلك  
فى مجتمعنا مثلبا يقرر البعض فى المؤتمر النوعى للدراسات التربوية  
واعداد المعلمين فى الفترة ما بين ٣ الى ٩ فبراير سنة ١٩٦٧ بالقاهرة  
والمنبثق عن مؤتمر تطوير التعليم العالى والجامعى للجمهورية العربية  
المتحدة فتشير الاتجاهات لاعداد معلم المرحلة الأولى أن يكون بعد اتمام  
المرحلة الثانوية العامة فى اطار الجامعة لمدة عامين على الأقل أو اعدادهم  
فى دور المعلمين والمعلمات لمدة خمس سنوات بعد المرحلة الاعدادية (١) .  
ولكن دون الإشارة الى كيفية اختيار النوعية من الطلاب التى تنتظم فى  
هذا النظام وهل هذا الاختيار يظل كما هو الحال عليه يشمل أصحاب  
المجاميع المنخفضة فى دخول هذا النظام ومن لم يستطيعوا الالتحاق  
بالكليات المختلفة أو دخول المرحلة الثانوية العامة الموصلة الى الجامعة  
وماهى المحتوى المقدم فى هذه النظم وماهى فلسفتها ومن ثم أهدافها .

وكذلك نجد البعض فى قضايا أخرى يرى مجرد تعديل بعض  
القوانين أو ارساء سياسات تعليمية جديدة (٢) أو تعديل طرق التدريس  
وادخال طرق جديدة أخرى (٣) أو تحسين أحوال المعلم فقط أو تغيير بنية

- 
- (١) انظر - ابراهيم عصمت مطاوع - اتجاهات جديدة فى الدراسات التربوية واعداد  
المعلمين - صحيفة التربية - العدد الثالث - السنة المشرون - مارس سنة ١٩٦٨ .  
(٢) انظر محمد حافظ غانم - فلسفة التعليم فى الحلة الخمسية القادمة - صحيفة  
التربية - السنة الثانية والمشرون - العدد الثانى - يناير سنة ١٩٧٠ .  
(٣) انظر اسماعيل القباني - التربية عن طريق النشاط - مرجع سابق - النصل  
الثالث .

- التعليم فقط أو تغيير شروط الالتحاق بمراحل التعليم المختلفة • بل أن البعض يرى مجرد تغيير نوع القيادة داخل المدرسة (١) •  
أو مجرد عرض للاتجاهات العالمية فى التربية (٢) •

كل من هذه الموضوعات وهذه الاهتمامات وإن كانت تعتبر هامة إلا أنها كانت تبحث كل منها بمعزل عن الآخر أو ينحو نحو التركيز على هذه القضية دون غيرها أو اعتبار أن هذه المشكلات تعتبر تربوية فى أسبابها مفقطة الأسباب الأخرى وعلى الرغم من هذا فإن بعض الكتابات - وإن كانت أقل من سابقتها كما كان واضحا فى التحليل الكمي - أخذت فى اعتبارها مجالات الفكر الأخرى ، متمسكة بالكلية فى تتبعها للمسببات المتشابكة المتداخلة وتفسير الظواهر • فعلى الرغم من أن البعض كان يمرض للآراء التربوية متصورا أن هذه الآراء قد تصلح لكل مكان دون الأخذ فى الاعتبار اجتماعية المعرفة ومن ثم اجتماعية التربية جاءت بعض الكتابات على العكس من ذلك • فعلى سبيل المثال يقرر البعض أن التربية تتأثر بنوع المجتمع الذى توجد فيه ، ومن ثم فالتعليم فى أى مجتمع يجب أن يخدم غرضا اجتماعيا كما يجب أن يقوم على أساس احساس الكبار بظروف مجتمعاتهم واختيار أغراض التربية فى ضوء هذه الظروف المتغيرة ، كما أن المشكلات التى يعيش فيها الناس خارج المدرسة هى الأساس الأول الذى يجب أن يقوم عليه المنهج المدرسى » (٣) •

ويؤكد البعض التداخل والاعتماد المتبادل بين ميادين التربية وبينها وبين العلوم الأخرى وفيما يلى بعض المقتطفات فى هذا الصدد « • فلسفة التربية لا يمكن أن تستغنى عن الأسس الاجتماعية والتاريخية تماما كما أنه لا يمكن للأسس الاجتماعية والتاريخية الاستغناء عنها • فالتحليل الاجتماعى والنظرة الثقافية الشاملة ورؤية العلاقات والارتباطات بين التربية والقوى السياسية والاقتصادية والدينية - هذه كلها من أساسيات فلسفة التربية ، لأن فلسفة التربية

---

(١) انظر محمد خليفة بركات - القيادة الجاعية - صحيفة التربية - السنة الخامسة عشرة - نوفمبر سنة ١٩٦٢ - المجلد الأول •  
(٢) انظر - محمد خيرى حريى وآخرون - الاتجاهات التربوية ثامامره - مركز الوثائق والبحوث التربوية نشرة (٢) - وزارة التربية والتعليم المركزية - القاهرة - أبريل سنة ١٩٦١ ، ص ٩ - ١٩ •  
(٣) محمد الهادى عفيفى وآخرون - مفاهيم جديدة فى التربية - مطبعة رويال ، الاسكندرية - د-٥ ص ٥٨ - ٥٩ ٤٩ •



لا بد أن تقوم على فلسفة اجتماعية • والأسس الاجتماعية تعتمد بدورها على الأسس الفلسفية ، فالتحليل الاجتماعي لا بد أن يقوم في ضوء فلسفة معينة والا جاء هذا التحليل مختلطا مضطربا ، كما أن الأسس الاجتماعية لا تستغنى عن الفلسفة في دراسة نظريات السلوك التي تعتمد عليها ( كعلم الاجتماع ، علم النفس الاجتماعي ، الأنثروبولوجي ، الاقتصاد ، السياسة ... ) حتى يمكنها أن تختار من بينها ما يصلح لأغراضها • وينطبق هذا على العلاقة بين الأسس التاريخية وفلسفة التربية • (١) •

ويقرر البعض أيضا أن « ما نراه بين نظم التعليم المختلفة من خلافات لا يرجع في الأغلب الأعم الى تطبيق نظريات مرسومة مختلفة ، بقدر ما يرجع الى الظروف والملابسات الكائنة فعلا في حياة الأمم ، وما للنظريات التربوية الا تبرير لهذه الظروف والملابسات ، فكما تكون الدولة تكون المدرسة » (٢) •

وهذه النظرة تؤكد على اجتماعية التربية وبيان أنها تستمد مقوماتها من المجتمع حيث تتأثر التربية بنوع المجتمع الذي توجد فيه •

الا أن معظم الكتابات لم تتناول دراسة مدى العلاقة القائمة بين الأفكار التربوية والفئات المسيطرة على مقاليد الأمور ومدى تعبيرها عن مصالح هذه الفئات •

ومن الملاحظات الواضحة أيضا أن معظم الكتابات كانت متساقطة لفظا - لما يطرحه الساسة من مفهرمات فعند اعلان أن مصر تنتهج الخط الاشتراكي أصبحت كلمة الاشتراكية ترد في معظم الكتابات رغم أنها لم تظهر في الكتابات قبل ذلك •

الا أنه يمكن ملاحظة أن بعض الكتابات كانت تلح بصورة أساسية على ضرورة أن تسود النظرة الكلية في الفكر التربوي وهذا تأكيد على أنها مازالت غائبة حتى هذه الدعوة التي كان مضمونها يؤكد على أنه لكي يتواءم الفكر التربوي مع حركة المجتمع الجديد ينقصه النظرة الكلية كمنهج من مناهج الفكر والعمل والمشاركة الواسعة العميقة حتى يقوم كل انسان بمسئوليته ، وكذلك الجماعية في العمل والوعي التخطيطي وبث روح التعبئة ضد التخلف والتأكيد على أن تتاح للتلاميذ أن يبدأوا

---

(١) صادق سيمان - الفلسفة والتربية - مرجع سابق ، ص ٢٢٣ - ٢٢٤ •

(٢) محمد محمود رضوان وآخرون - مفاهيم جديدة في التربية - مرجع سابق ،

ص ١٤٤ ١٤٧ •

فرصهم التعليمية من خط واحد ، وأن يتم نهوهم وتقديمهم بعد ذلك حسب جهودهم فى التحصيل وطاقاتهم على النمو وعند مناقشة قضايا المضمون التربوى الجديد منذ يوليو ١٩٥٢ يناقش النشاط الاقتصادى ومشكلة الدوافع لتحقيق الاهداف الاجتماعية وازالة الخوف باعتباره دافعا للعمل لنقله من صور العلاقات الشخصية الى العلاقات الموضوعية اللازمة للنظام الجديد والمشاركة الواعية من أجل تحمل المسئوليات (١) .

مما تجدر الإشارة اليه فى هذا الصدد أن بعض الكتاب لهم كتابات يمكن تصنيفها تحت أكثر من فئة بل وتحت عناصر متناقضة ، وفيما يلى احدى الكتابات التى صنفت بعض محتويات تحت العنصر الأول Micro ويمكن أن تصنف أيضا على أنها لا تعتمد على عنصر واحد فى التفسير وفيما يلى جزء منها :

« ... اذا سلمنا بالمقدمات فلا بد أن نسلم بالنتائج . اذا سلمنا أن قوام الوحدة العربية هي أن تكون فكرة وعاطفة ومثلا أعلى وإرادة ، سلوكا عند كل مواطن فالوسيلة الوحيدة لتحقيقها هي التربية ، فالتربية هي فن صناعة المواطنين ، وهي فى هذا الباب الفن الوحيد ، ماذا يشغل فكر المواطن وماذا يبنى عاطفته ، وماذا يقنعه بمثل أعلى فى الحياة ، وماذا يبنى إرادته ويشد عزيمته لاتجاه قومى أو اجتماعى معين ، أى ماذا يبنى فيه نوعا معينا من السلوك ؟ انها التربية ولا شيء غير التربية . وإذا لم تصنع التربية هذا فماذا تصنع إذن ؟ وإذا صنعت عمليات أخرى كل هذا فقيم التربية إذن ؟ ولماذا نربى والتربية كما نعلم عملية كثيرة الجهد عظيمة التكاليف .

وسيلتنا الأولى إذن فى تقرير الوحدة العربية وتحويلها الى حقيقة هي التربية ولكن لماذا نغلق باب الاجتهاد وفى الدنيا وسائل كثيرة . أليس لنا فى الدعاية والصحافة والإذاعة وشاشة السينما وخشبة المسرح وهياكل الكنائس ومنابر المساجد عن المدرسة مندوحة ؟ أليست كلها وسائل مشروعة معترف بقيمتها فى تكوين المواطنين ؟

ثم كيف نفس القادة والزعماء الذين اكتشفوا الوحدة العربية ، ونادوا بالوحدة العربية ، وأقاموا سياسة العرب على أساس وحدة العرب ، وحاربوا فى سبيل هذه الوحدة - كل هذا دون أن يتعلموا؟

---

(١) حامد عامر - فى بناء البشر - مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى - مرسى لبنان سنة ١٩٦٤ ، ص ١٢ - ١٧ .

ذلك فى المدرسة لانهم كانوا اسبق من اساتذتهم الى هذا الكشف وهذه الفتوح .

كيف ننسى ابا بكر وعمر بن الخطاب وصلاحي الدين وجمال عبد الناصر بل كيف ننسى النبى صلى الله عليه وسلم وقد ارسل الكتب وبعث بالرسول ، ولم يمت الا بعد ان كان قد بدا فى تسيير الجيوش لتحقيق وحدة العرب ٠٠٠ ، (١) .

وفى هذه الكتابات السابقة يلحظ نفرة تناول العلى الشبكي فى تحليل الظواهر .

ومن الملاحظ على معظم الكتابات دوام الاستشهاد بفقرات من الميثاق وجعله محور الكتابات وفيما يلى بعض الأمثلة :

« الآن يجب أن تكون المدرسة والمعلم هى حلقتنا الوصل بين الميثاق ومبادئه وبين الناس بنشر الوعي وذلك لتحويل مبادئ الميثاق الى واقع حى والى طرق وعادات ، يجب أن الا يكون الميثاق مادة دراسية فقط بل يتداخل فى كل المواد ، ويجب أن يكون الميثاق رائدنا ونجعله المحور الأول الذى تدور عليه التربية والتعليم » (٢) .

مثال آخر « خير ضمان لتحقيق أهداف الميثاق هو التعليم ، يقول الميثاق : « أن المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية المسلمة لابد أن تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتها التعليم » .

### والتعليم مطالب بأمرين :

١ - ينقد ذاته فى ضوء ما ورد فى الميثاق ويتشرب اتجاهات الميثاق .

٢ - أن يقوم بتوضيح مفاهيم ومبادئ الميثاق للمواطنين .

---

(١) أبو الفتح رضوان - التربية والقرية العربية - مرجع سابق - ص ١٣٩ .

(٢) محمد على حافظ - موقفنا والميثاق - التربية فى ضوء أهداف الميثاق - منطقة جنوب القاهرة التعليمية - قسم التدريب - الشؤون العامة - محافظة القاهرة - ١٩٨٠ - ص ١٢ - ١٨ .

وهذا يكون بممارسة المدرسين والمفتشين والمديرين والتلاميذ والآباء لتلك المفاهيم لا مجرد ترديدها « (١) »

مثال آخر : « المفاهيم الجديدة فى الميثاق تتطلب النظر فى العوامل التى تؤثر فى تكوين المواطن ، وفى مقدمتها التعليم » (٢) .

وهذه الأمثلة ان كانت تبين دوام الاستشهاد بفقرات عن الميثاق أو جعله المحور الذى تدور حوله التربية والتعليم أو باعنياره الاطار المرجعى الملهم لبعض الكتابات الأمر الذى اختفى بعد صدور الميثاق بعشر سنوات رغم أن مضامينه لم يتحقق معظمها بعد ، الأمر الذى قد يرجع الى أن واضعيه كانوا مجددين له فترة عشر سنوات ثم بعدها يزيده تنقيحاً وتعديلاً أو ربما لاختفاء أنصاره من القادة على الساحة السياسية أو قد يرجع لأسباب أخرى قد تكون المسائرة أحدها وربما أيضاً نتيجة للمناخ السائد المعتمد على رأى الواحد - فى ذلك الوقت - فى معظم الأحيان وعلى التنظيم السياسى الواحد الأمر الذى قد يجعل الاستجابة لاتجاه ما تكون استجابة صورية شكلية فى بعض الأحيان ووقتية فى أحيان أخرى نظراً لدواعى المسائرة .

**الفئة الثانية :** وهى تتعلق بأهمية والعاح الفكرة فى العوامل والذوائف التى تجعل هذه الفكرة التى يطرحها الكاتب مطلباً ضرورياً .

#### جداول رقم (١٢) نتائج الفئة الثانية

الناس	عدد التكرارات	النسبة التوية
شروعات خارجية	٨	٪١٢
شروعات داخلية	١٧	٪٢٦
شروعات مستقبلية	١	٪١٥
شروعات أخرى	٤٥	٪٦٠٦

(١) محمد سعيد قندى - الميثاق والتربية - صحيفة التربية - السنة الخامسة عشرة العدد الأول - تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة - نوفمبر سنة

١٩٦٢ ، ص ٣

(٢) وهيب سمعان - ثورة فى التعليم - صحيفة التربية - الرجوع نفسه - ص ٥٠ .

وجاءت نتائج التحليل ضمن هذه الفئة كانت ما يلي :

#### ١ - الضرورات الخارجية :

التي دعت لطرح هذه الفكرة كانت كما يلي :

- نتيجة التطور في المجالات الصناعية والتجارية والزراعية - لمسايرة التقدم الحضارى .
- نتيجة للدور الذى تقوم به مصر فى مجال علاقاتها بالدول الأفروآسيوية والعربية واعتماد بعض الدول على بعض الكفاءات المصرية .
- إبراز أهمية الوحدة الثقافية بين الدول العربية عن طريق نظم التعليم ومناهجه .
- مواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال التربية
- الثورة الثالثة التى يمر بها العالم وهى غزو الفضاء والتغير العالمى فى شتى المجالات .
- انتشار التخطيط فى العالم الرأسمالى الى جانب وجوده فى العالم الاشتراكى .
- الصراع بين الدول وظهور أيدولوجيات مختلفة وللاحقة التقدم العلمى .
- جعل القومية العربية سلوكا واقعيا الأمر الذى يجعلها أمرا محققا على مستوى العالم العربى .

#### ٢ - الضرورات الداخلية :

لطرحت هذه الفكرة كانت كما يلي :

- تبين فلسفة التعليم فى الخطة القومية .
- اعتبار أن الديمقراطية وسيلة للقضاء على التخلف .
- من أجل قيام التربية بدورها كأداة لتغيير الاتجاهات حتى يحقق المجتمع أهدافه المعلنة فى ذلك الوقت ( الاشتراكية - الديمقراطية - التعاونية ) .
- غرس أهداف المجتمع المعلنة .

- مواجهة مشكلة التخلف في المجتمعات الناشئة .
- تخلف الجامعة في الناحية الثقافية حيث انها بصورتها الحالية تخرج ( جاهل متعلم ) نتيجة لاهتمام الجامعة بالتخصص الدقيق .  
أكثر من الثقافة .
- لكي يتواءم الجانب الاجتماعي مع الجانب الاقتصادي .
- نتيجة لما نأخذ به من المنهج الاشتراكي الذي يقر مبدأ تكافؤ الفرص الأمر الذي فرض الاهتمام بالكم على حساب الكيف وهذا يدعو الى تدارس الأمر .
- مواجهة الفقر والجهل والمرض بالعلم والعمل حيث هما أساس حضارة اليوم .
- ربط التعليم بالتنمية .
- لكي يسير التعليم ما يحدث في المجتمع .
- الاسهام في قيام القادة الاجتماعيين بدورهم في نواحي التوجيه القومي .
- لنؤيب الفوارق بين الطبقات عن طريق التعليم .
- مواجهة مشكلة التخلف في استحداث التجديدات التربوية مثل التي كانت قائمة في المدارس النموذجية كادخال الأساليب الحديثة دون تمحيص لفلسفتها والاقتناس عن الغرب دون مراعاة لما يتوافق مع مجتمعنا أم لا .
- تحقيق التنمية عن طريق اعداد وتدريب البشر .
- تيسير سبل الحصول على الفرص المتكافئة .
- سوء صحتنا الثقافية في مجتمعنا .

### ٣ - أما بالنسبة للضرورات والمبررات المستقبلية :

وتكون قائمة في ضوء تكهنات واستشراف للمستقبل عن طريق احصاءات مستقبلية .

لم توجد الا مقالة واحدة تقوم على مجرد الدعوة الى التحكم في الأعداد الداخلة - في المستقبل - في النظام التعليمي من أجل سد

احتياجات الزراعة والصناعة خاصة في المرحلة الثانوية ، وكذلك الاعتماد بالتخطيط للتعليم مع ملاحظة ندرة الإحصاءات التي يعتمد عليها كاتب المقال وكذلك لا توجد أى إحصاءات مستقبلية توقعية .

#### ٤ - الضرورات الأخرى :

##### فقد تمثلت في الآتى :

- تكيف التعليم مع التغيرات الحادثة .
- ضرورة استيعاب مضامين الميثاق وتحويلها الى اتجاهات بواسطة القائمين على التعليم .
- أن تكون حركة الفكر التربوى حركة جماهيرية .
- أهمية دور التربية والتكنولوجيا فى تطوير الصناعة ، وكذلك لتباين أثر العلوم التكنولوجية فى حياة الأمم من النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية .
- تنمية التفكير العلمى باستخدام إحدى الوسائل التعليمية وهى القصة العلمية .
- ضرورة قيام المدرسة بدورها من أجل تحقيق حاجات الأفراد وحاجات المجتمع .
- ضرورة تنفيذ المبادئ الاشتراكية فى التربية بصفة عامة وفى السلم التعليمى بصفة خاصة .
- ضرورة اعداد المعلم الاشتراكي .
- ضرورة أن تكون متابعة التربية والتعليم فى ضوء الميثاق وتكون قائمة على التعاون والتخطيط العلمى .
- الاستجابة لما يدعوا اليه الميثاق من ضرورة التأكيد على الجماعية فى القيادة ونبذ الفوضوية والدكتاتورية .
- ضرورة التأكيد على أن تتوافق المدرسة مع أهداف ومشكلات المجتمع ولا تنعزل عنه .
- ضرورة الوعى بالقيادة فى التربية وتفهم ماضيها وحاضرها ومستقبلها .

- ضرورة أن يكون العلم وظيفيا .
- توضيح بعض المفاهيم الشائعة في علم الاجتماع .
- مجرد تجميع بعض الموضوعات في ميدان الفكر التربوي وفلسفة التربية .
- توضيح أهمية رسالة المعلم في التوعية والتوجيه القومي .
- ضرورة الاهتمام بدوافع التعلم عند الأمين حيث ان هذه القضية لم تنل حظها في أدبيات التربية .
- عرض للسياسات التعليمية الجديدة .
- ضرورة اظهار دور رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية في مجال التربية والتعليم .
- ضرورة بيان موقف رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية من السياسة التعليمية الجديدة .
- مناقشة قانون رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية .
- التعريف بالتربية الأساسية والمركز الدولي للتربية الأساسية للدول العربية الكائن بـسرس الليان .
- وضع معركة الكم والكيف في مجال التعليم أمام المسؤولين ليتبينوا أبعادها .
- تبين الظواهر السيكولوجية التي يعتبر الفصل ميدانا لها مع الأخذ في الاعتبار أن الفصل ظاهرة اجتماعية .
- ضرورة غرس القومية العربية عن طريق السلوك .
- اسداء بعض النصائح لجامعي البيانات .
- ضرورة قيام التربية والتعليم على أساس الدراسة الواقعية ونقد لما هو موجود وطرح الحلول كما تصورها التربويون الغربيون مثل كلابايد ، بياجييه ، منتسوري ، دكروى .
- ربط التعليم الابتدائي بما يحدث في المجتمع كالأخذ بالاشتراكية .
- ضرورة تقييم الكتب الموضوعة لمحو الأمية حتى تتلائم مع مراحل تعلم القراءة .



- ضرورة أن يتدارك العاملون في مجال العمل الميداني العقبات التي تعترض مجموعات العمل الميداني في الريف .
  - ضرورة مناقشة مدى انزعاج الفكر التربوي عن حركة المجتمع وانحصاره في فنياته ومناقشة تناقض بعض قضاياها وسطحية بعضها الآخر .
  - دراسة حركة الفكر التربوي في مصر موضوع لم يطرقه الباحثون من قبل .
  - المرود من التعليم أقل من الاتفاق عليه .
  - ضرورة مواكبة التطور الحضاري ليس بالاعتماد على الخارج ولكن على أنفسنا لذا يجب جعل الميثاق محور مناهجنا .
  - توضيح أن الدروس الخاصة تتنافى مع أهداف المجتمع الاشتراكي وأن كانت هذه المشكلة وليدة مرحلة التحول التي يمر بها المجتمع .
  - تذليل العقبات التي تقف أمام الخدمات التعليمية لرفع مستوى الأداء .
  - ضرورة الأخذ بنظام مدرسة المجتمع حتى تتحقق الصلة بين المدرسة والمجتمع .
  - ضرورة تبين أسباب عدم ملائمة التعليم للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .
  - توضيح الفهم الخاطئ للتربية الحديثة كما وضعها فلاسفة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية وتوضيح تعديلاتهم لهذه التربية .
  - وضع ادهاصات لنظرية ثورية في التربية لمجتمعنا الاشتراكي تقوم على فلسفة المجاوزة لما هو قائم .
  - عرض لكيفية تناول قضية التغير الاجتماعي وتنمية المجتمعات الناشئة من الناحية المنهجية .
  - توضيح أسباب الحضور والغياب في المدارس .
- الملاحظ أن المبررات أو الضرورات الخارجية كانت قليلة رغم أن التحديات الخارجية كانت كثيرة وهامة في فترة الدراسة وكانت التهديدات الدائمة على حدودنا من جانب اسرائيل ومساندة القوى الاستعمارية لها يعتبر من أهم التحديات ، هذا الى جانب أن أرض مصر

لم تخل من قوات الاحتلال الا في فترة لا تتجاوز العشر سنوات التي تقع فيها بين سنة ١٩٥٦ حتى سنة ١٩٦٧ فقط . وكان الصراع دائرا بين المعسكر الاشتراكي والمعسكر الرأسمالي وكانت مصر أحد الأقطاب الرئيسية التي اختارت موقفا حياديا ايجابيا بين الكتلتين الأمر الذي كان من المفروض أن ينعكس على الكتابات التربوية كمسائل التنمية من الداخل بالاعتماد على الموارد الذاتية وخاصة المورد البشري وتنظيم الامكانيات مثلما كان يحدث في بعض دول العالم الثالث كالصين وكوريا من جهة أو اليابان من جهة أخرى أو تجربة التسيير الذاتي في يوغوسلافيا التي كانت لها مكانة هامة هي ورئيسها بالنسبة لمصر في تلك الفترة كل ذلك لم ينعكس مدهاء في الكتابات التربوية بصورة محورية .

أما بالنسبة للعنصر الذي كان يشير الى الضرورات الداخلية لم تكن الكتابات كثيرة بالنسبة للعدد الاجمالي من الكتابات فكانت حوالى  $\frac{1}{4}$  هذه الكتابات فقط .

وقل ان يكون محور هذه الكتابات قضايا الديمقراطية أو التنمية بل على العكس كان يندر تناول هذه القضايا بصورة أساسية في الكتابات التي تعرضت لها هذه الدراسة .

حتى أن قضية تذويب الفوارق بين الطبقات التي كان الميثاق يؤكد عليها لا يوجد الا مقالة واحدة من بين مجمل الكتابات هي فقط التي كانت تناقش هذه القضية بصفة أساسية وكانت تؤكد على أن « تذويب الفوارق بين الطبقات عملية ثقافية شاملة بكل ما تحمله كلمة الثقافة من معنى ، الا وهي طريقة حياة جماعة من الجماعات أو مجتمع من المجتمعات بما فيها من جوانب مادية واجتماعية وفكرية وعقائدية أى بما فيها من أدوات ومنتجات ونظم واتجاهات وقيم ومبادئ وأفكار وحقائق .

وتقرر ان التربية النظامية تلعب دورا أساسيا في تحقيق هذا .  
التذويب (١) .

ولا خلاف على هذا ولكن كان من الممكن إبراز دور العوامل الأخرى الأساسية في تحقيق هذا المبدأ وبيان العلاقة بين تغيير البنية الأساسية

---

(١) محمد أحمد الفنام : مسئولية التعليم في تذويب الفوارق بين الطبقات في مجتمعتنا - صحيفة التربية - السنة الخامسة عشر - العدد الأول - نوفمبر سنة ١٩٦٢ ، ص ١٠٥ .

للمجتمع وما علاقة ذلك بتغيير وسائل الانتاج وعلاقاته وكان من الممكن من يناقش بصورة أساسية هل بالفعل يمكن تذويب الفوارق بين الطبقات عن طريق التربية النظامية ؟ وهل هذا النوع من التربية يؤدي بالفعل الى الحراك الاجتماعي أم أن هذه التربية النظامية تعيد تسكين نفس الطبقات في نفس الأماكن بصورة جديدة .

ويقرر البعض أن « من أهل المشكلات الاجتماعية المعروفة لدى كل إنسان في مصر هي الجهل والفقر والمرض أو مشكلات ثقافية واقتصادية وصحية الى جانب مشكلات متفرعة أخرى كالمشكلات العائلية ، وتضمن روابط الأسرة وتربية الأطفال ومشكلات فكرية تتضمن المعتقدات الغربية والخرافات الشائعة ومشكلات قومية تتضمن علاقة الفرد بغيره وعاطفته نحو حقوقه وواجباته الوطنية وغير ذلك » (١) .

وفيما على مقال آخر في هذا الصدد « ٠٠٠ سكان الريف يكونون ما يزيد على ثلاثة أرباع الأمة ويوجد بالريف ما يزيد على ٦٥٠٠ مدرسة تكون ثلاثة أرباع مدارس الأمة وهي ما يزيد على مليون وثلاثة أرباع المليون يكونون ثلثي تلاميذ وتلميذات الأمة ، وبالريف ما يزيد على ٣٦ ألف مدرس يكونون حوالي ثلاثة أضعاف من مدرسي ومدرسات الأمة ، كما يوجد ما يزيد على ٢٠٠ مركز اجتماعي ريفي وما يزيد على ١٢٠٠ جمعية تعاونية ريفية وما يقرب من ٢٥ وحدة مجتمعة ريفية ، وإذا استخدمت تلك المؤسسات على أساس التنسيق ووحدة الغرض لأمكن للتعليم الريفي أن يساهم مساهمة حيوية في حل مشكلات الريف وخاصة مشكلاته الاقتصادية حيث نجد الدخل القومي للفرد في مصر يصل الى ٤٠ جنيها سنويا بينما نجده ٢٨٠ جنيها في إنجلترا و ٨٠٠ جنيها في الولايات المتحدة الأمريكية ، وفي الناحية الاجتماعية يمكن أن تسهم هذه المؤسسات في مشكلة تزايد السكان وكذلك في مكافحة البدع والحزبلات ومشكلة الأمية ويمكن أن تسهم هذه المؤسسات في تخطيط القرية » (٢) .

---

(١) محمد كامل النحاس : مشكلات المجتمع المصري ودور المدرسة الابتدائية في مواجهتها ، مؤتمل النظائر والمفتشين بالتعليم بالهيئة المصرية الأمريكية المشتركة للتعليم مشروع اعداد المعلمين وتدريبهم - وزارة التربية والتعليم - سنة ١٩٥٦ - متحف التعليم ص ٢٤ - ٢٥ .

(٢) إبراهيم عصمت مطاوع : دور التعليم الريفي في اصلاح المجتمع العربي الرائد ، السنة الخامسة ، العدد العاشر ، يونيو ١٩٦٠ ، نقابة المهن التعليمية ، القاهرة .

وبالنسبة للضرورات أو المبررات أو التحفيزات المستقبلية التي كانت هي الدافع لهذه الكتابات فلم يتضمن أى من هذه الكتابات هذا الالمهم الا احداها وكانت مجرد دعوة للاهتمام بالمستقبل وكانت بصورة سرية ولم يكن هذا العنصر هو محور المقالة كما كان لفظ ( يجب ) هو المسيطر عليها ، فهي تقرر أنه « يجب اعداد دورات تثقيف لمن لا يستطيع دخول المرحلة الاعدادية عن طريق الجامعات الشعبية أو الوحدات المجمة أو الفصول المسائية ، ويقرر أيضا أنه « يجب الاهتمام بالناحية الكيفية الى جانب الكم » ويقرر أيضا أنه « يجب اعادة تخطيط التعليم ويكون مرتبط باحتياجات القوى العاملة » و « التعليم كعملية انتاجية يجب أن يرتبط بالتخطيط القومى » (١) .

والاعتراض هنا لا ينصب على مجرد استخدام لفظ ( يجب ) وانما ضرورة أن يصحب هذا اللفظ الكيفية والخطوات المحددة لتحقيق هذا حتى نستطيع أن نتخلص من اللفظية التي تملأ حياتنا بصورة عامة .

وكان من الممكن فى تلك الفترة الاهتمام بالزيادة السكانية والالتفات لمسألة الكثافة السكانية حتى لا تصل الصورة الى ما هي عليه الآن فى هذا الموقف المأساوى المتمثل فى الدعوة الى محو الأمية وفى نفس الوقت لم تصل نسبة الاستيعاب لمن هو فى سن الالتزام الى نسبة ١٠٠٪ الامر الذى يجعل أهم رافد للأمية قائما بصفة دائمة .

وكان من الممكن مناقشة بدائل أخرى - مساعدة أو بديلة - للتربية النظامية بصورة عامة ، ولكن الحقيقة تؤكد أنه كان يندر أن نجد أية إشارة لتلك المشكلة فى معظم الكتابات . كذلك يندر أن نجد أن أيا من الكتابات يأخذ الجماعة باعتبارها محورا للعملية التعليمية - على اعتبار أن الدولة كانت تدعو لتطبيق مفهومات تدعو الى هذا كالاشرابية والتعاونية - ولكن لم توجد الا مقالة واحدة تؤكد على هذه الناحية وان كانت تناقشها من زاوية معينة وهي أهمية القيادة الجماعية بصورة عامة وهي تقرر أن « القيادة الجماعية تعرف بأنها توزيع المسئوليات بين أفراد الجماعة بحيث تنطلق طاقاتهم ويتفصح المجال أمام الجميع للابتكار وحل المشكلات ، والقيادة الجماعية ليست فكرة بقدر ما هي اتجاه جديد فى التكوين النفسى والاجتماعى للأفراد لذلك لابد من التدريب ولكى تتغير اتجاهات الناس لابد من رغبتهم أولا فى التغيير ، والتدريب وحده لا يكفى

(١) محمد خيرى حريز : التخطيط للتعليم ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة عشرة ، العدد الاول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ١٤ ، ١٦ ، ٢٠ .

بل لابد من نشر الوعي بين الناس لتفهم أصول القيادة الجماعية وفلسفتها حتى يخلصوا أنفسهم من الخضوع والاذلال ومن التكاثر والانتكاس (١) .

ووفق هذا التعريف فالقيادة الجماعية لا يمكن أن تسود الا في ظل مناخ ديمقراطى وهذا المناخ رغم أن التدريب ورغبة الأفراد فيه تعتبر عاملا مساعدا على تحقيق هذا المناخ الا أنه ليس العامل الوحيد الفردى الى جعل الجماعية متضمنة فى التكوين النفسى والاجتماعى للأفراد ولكن الممارسات التى تسود الأسرة ومؤسسات المجتمع المختلفة قد يكون لها أثر أكبر من مجرد التدريب بتعبير آخر مدى تمتع المجتمع بالديمقراطية ومن ثم مدى توزيع المسئوليات على أفرادها ومن ثم مدى اتجاههم ناحية الجماعية الأمر الذى كان محل جدل كبير فى فترة الدراسة .

**وفيما على بعض المقتطفات من المواد التى اهتمت بضرورات ومبررات اخرى :**

— يقرر البعض ان « ٠٠٠ الدراسات الاجتماعية تقوم على جملة من المفاهيم والفروض التى اصطنعها علماء الاجتماع واصطلحوا على مدلولاتها ، واتخذوا منها عملة يتداولونها فى وصفهم وتحليلهم وتفسيرهم للظواهر الاجتماعية . ولما كان المسئل الطبيعى لكل علم من العلوم معرفة القواعد والمفاهيم التى تستخدمها مباحثه فقد رأينا ضرورة البدء بتوضيح بعض المفاهيم الشائعة فى علم الاجتماع حتى تكون نقاط انطلاق الى الدراسات الواقعية فى المجتمع العربى ٠٠٠ مفهوم الحضارة هو الاطار العام الذى ينبغى أن تسند اليه جميع الظواهر والمشكلات الاجتماعية ، اذ لا يستقيم فهم أو تفسير لأى ظاهرة اجتماعية فى صيغتها المفردة دون أن تنسب الى الاطار الحضارى العام الذى يمثل جماع ظواهر المجتمع ومناشطه المتعددة ٠٠ فلكل مجتمع حضارة ، وأحد جوانب هذه الحضارة هو الجانب الثقافى الذى يمثل كل ما يتصل بالأفكار والمعارف والمشاعر واذا كان

---

(١) محمد خليفة بركات : القيادة الجماعية ، التدريب عليها وتطبيقاتها فى ميدان التربية والتعليم ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة عشرة ، المجلد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ .  
رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية ، القاهرة ، ص ٢٩ - ٣٦ .

لفظ حضارة هو المصطلح العام فان حضارة المدن هي المدنية **Civilization** وعلى هذا النحو تكون معاني الألفاظ أكثر وضوحا وغير مختلطة كما هو الحال حين تستخدم كلمة الثقافة بدلا من الحضارة خصوصا بعد أن أصبح عندنا وزارة للثقافة ، واخذنا نتحدث عن اللجان الثقافية والبرامج الثقافية ... » (١) •

وان كانت هذه الدراسات تركز على توضيح بعض مفهومات علم الاجتماع ، فان مجتمعنا يحتاج الى مزيد من الدراسات الماثلة لتلك الدراسة كل في مجال تخصصه ، وذلك بسبب نقشي اللفظية ومن ثم غيوض مقاصد ومضامين المفهوم الواحد عند كل شخص •

**مثال آخر يهتم بإبراز أهمية رسالة المعلم في التوعية وفيما يلي بعض مقتطفات لهذه المادة :**

« ... ان الثورة العربية كما حدثنا عنها الميثاق تحتاج الى أن تسلم نفسها بقدرات لتصمد في معركة المصير ، وأول هذه القدرات هي الوعي القائم على الاقتناع العلمي ، النابع من الفكر المستنير ، والناجم عن المناقشة الحرة التي تتمرد على سيطرة التعصب والارهاب ، ومن أجدر من المعلمين بخلق هذه القدرة بين أبنائه ، وإشاعتها بين مواطنيه ... انكم أيها المعلمون ، ولكم هذا التاريخ الصالح في الجهاد ، ولكم تلك المكانة العزيزة في القلوب لقادرون على أن تعملوا كثيرا ، لا بين جدران المدرسة وحدها بل في البيئة التي تتأثر بكم رواد اجتماعيين ورسلا هادين ، وطلالغ بالاعجاب والثقة محوطين ، وبالحب والاحترام مرموقين •

ان واجبكم أيها الزملاء في التوجيه القومي كبير وخطير وعظيم الأثر ، ولا يمكن أن يدخل تحت حصر ، وانما مناطه ما توحى به قلوبكم وما تستشعرونه في صافي نفوسكم • عليكم أن تقضوا على الانحرافات قبل أن تبرز براعمها ، وسلاحكم في ذلك ما تكونون من رأى عام ، يخمد الضرام ، ويقضى على الظلام ... » (٢) •

---

(١) حامد عمار : بعض مفاهيم علم الاجتماع ، مرجع سابق ، ص ٧ •

(٢) نقابة المعلمين التلميمية ، مؤتمر قادة التوجيه القومي للمعلمين : يناير - فبراير ١٩٦٦ ، السيد محمد يوسف ، رسالة المعلم في التوعية والتوجيه القومي ، عدد خامس من مجلة الرائد ، يناير - فبراير ١٩٦٦ ، ص ٣٦ - ٣٧ •

فى المادة السابقة نجد وزير التربية والتعليم - فى تلك الفترة - يؤكده على أهمية دور المعلم فى التوجيه ولكن مفهوم الدور ينقسم الى شقين حق وواجب ، وهنا الحديث منصب على الواجبات والمهام التى يمكن أن يقوم بها المعلم دون الاشارة الى حقوقه وقدراته ، سوى كلمات التقدير وجمله فى مكانة اجتماعية شائبة بين الناس الأمر الذى كان فى تلك الفترة ... محل تساؤل ؟

ثم نجد فى نهاية المقال ان المسألة تركت لكل معلم وما يوحى اليه قلبه وما يستشعره فى نفسه ، ولم يتطرق الحديث الى أية وسائل أو اجراءات أو خطوات محددة لكيفية تحقيق هذا .

مثال آخر وكانت مبررات الكاتب هنا وفق ما ينص عليه فى مقدمة الكتاب أن هذا عبارة عن « موضوعات فى ميدان الفكر التربوى وفلسفة التربية جمعت حتى لا تضيع فى زحمة العمل ومشاكل الحياة » وفيما يلى مقتطفات من بعض الموضوعات التى تصبها هذا الكتاب حيث يتحدث عن الامتحانات فيقول :

« ... ان تقويم نمو التلميذ على أساس الامتحانات الحالية انما يقتصر على جانب واحد فقط من هذا النمو وهو الجانب التحصيلي ، الذى كان يحتل المكانة الأولى عندما كان الهدف من التعليم حشو أذهان التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات . على أن الطريقة الحديثة لتقويم التلميذ هي أن نجتمع كل ما يمكن جمعه من المعلومات عن نواحي شخصيته المختلفة ، وأن نتخذ فى ذلك مختلف الوسائل وأن نعمل على تسجيلها فى بطاقات مبسطة يمكن أن نسميها ( البطاقات المجمعة ) لكى تعطى صورة كاملة عن كفاية التلميذ على مدى العام ومن عام الى عام »

### على النحو التالى :

- بطاقات ملاحظة تعد خصيصا للتعرف على اتجاهات التلاميذ من حيث التعاون ، والمبادأة ، التبعية ، التفكير ... الخ .

- اختبارات للاتجاهات لقياس ولاء التلاميذ للبيئة المحلية والعامية .

- خبرات العمل يشترك فيها أخصائيو من خارج المدرسة مع المدرسين .

— اجتماعات مع المدرسين والمفتشين والتلاميذ للتعرف على مدى تقدم التلاميذ على مدار السنة .

— اختبارات شخصية ٠٠٠ (١) .

قضية الامتحانات أصبحت من القضايا المتيقة في نظامنا التعليمي والجميع ينتقد أسلوب سيرها الحالي منذ الثلاثينيات ، معظم المهتمين بأمور التربية والتعليم يعرف الحل ولكنها لم تحل ، وهنا يأتي دور القرار السياسي الذي يأخذ في اعتباره اتجاهات وآراء المتخصصين وأولياء الأمور والطلاب ان كانت هناك نية جادة في الخروج من تلك المشكلة .

### الفئة الثالثة :

وفيما يلي جدول يوضح ما تتضمنه الفئة الثالثة من العناصر والنتائج التي توصل اليها تحليل الكتابات وهي تتعلق بالقوى الاجتماعية التي تسهم اسهاما مباشرا في تنفيذ الفكرة وجاءت كما يلي :

#### جدول رقم ( ١٣ )

يتضمن القوى الاجتماعية التي تسهم اسهاما مباشرا في تنفيذ الفكرة

م	العناصر	عدد التكرارات	نسبتها الكلية
١	السلطة	١٨	٪٢٧,٧٧
٢	النخبة	٢	٪٣,٠٣
٣	المجهود الذاتي ( الفئة أو طبقة أو جماعة )	٣٦	٪٢٩,٣٩
٤	قوى خارجية	—	
٥	قوى أخرى	—	
٦	غير محدد	٢٠	٪٣٠,٣٠

(١) محمد لييب النجدي ، في الفكر التربوي ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٠ ، القاهرة ، ص ٢١٢ — ٢١٣ .



## ١ - الذين يرون تحقيق الكوهرم عن طريق السلطة كانوا يركزون على :

— السلطة التنفيذية مثل « الهيئات المستولة عن التخطيط » ،  
المستولون عن التنفيذ بوزارة التربية والتعليم وأجهزة الوزارة  
المختلفة .

— وزير التربية والتعليم خاصة فيما يتعلق بمطالب المعلمين  
بالمساواة بنظرائهم في الوزارات المختلفة والارتفاع بمستوى  
المعلم وتطوير التعليم .

— المجلس الأعلى للفنون والآداب ووزارة الثقافة والإرشاد القومي .  
— المستولون القياديون في وسائل الإعلام .

— من له سلطات تنفيذية على مستوى المدرسة والفصل والمنطقة  
التعليمية وفي مرفق الوزارة .

— اللجان الوزارية المنفذة والمفتشون والمدرسون ومخططو البرامج .  
— المستولون في وزارة التربية والتعليم لكي تنشأ هيئة تربوية  
فنية تكون وسيط بين المتخصصين والجمهور .

— المستولون عن وضع الكتب وعن تغيير المناهج وتعديلها .

— اللجان الوزارية للقوى العاملة .

— المستولون عن التربية والتعليم في الجامعة العربية .

— السلطات التشريعية من أجل إصدار تشريع يفرض ضريبة عامة  
للتعليم من أجل الوصول إلى نسبة ١٠٠٪ في استيعاب من هم في  
سن الإلزام .

— التنظيم السياسي ولجانه .

## ٢ - الذين يرون تحقيق الكوهرم عن طريق النخبة مثل قادة الرأي العام والكتاب .

جاءت إحدى المقالات فقط مركزة على ممثلي اليونسكو في بعض الدول  
العربية .

### ٣ - أما الذين كانوا يرون أن الجهود الدلالية - لفئة أو طبقة أو جماعة -

هى التى يمكنها تحقيق افكارهم كانت كما يلى :

- المعلمون بشرط أن تكون لديهم الرغبة الداخلية فى الإصلاح .
- الجهود الأهلية لإنشاء مدارس خاصة مثل مدارس اللغات .
- أولياء الأمور خاصة فى مسألة المناذاة بعدم ضغطهم على أبناءهم فى الالتحاق بكلية دون أخرى .
- أعضاء رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية .
- مجموعات العمل الميداني فى الريف .
- المنزل بصورة عامة غير محددة .
- المدارس والباحثون .
- جامعو البيانات .
- الجماعات المهتمة بمحو الأمية وواضعو برامجها .
- عمداء وعميدات كليات التربية ومعاهد التربية وخريجوها والمتخصصون فى التربية بصفة عامة .
- المؤسسات والمصانع والآباء خاصة فى إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال .
- قادة التوجيه القومى من المعلمين .

الملاحظ على هذه الفئة أنه لم توجد الا اثنتان من الكتابات التى تعتمد على قادة الفكر أو الرأى أو الكتاب أو العلماء ( ما أطلق عليهم النخبة ) وهذه الفئة كان من الممكن أن تلعب دورا طليعيا فى تحقيق الأفكار حيث المفروض فى هذه المجموعة أنها أكثر وعيا الى جانب استطاعتها - اذا أتيت لها الفرصة - بث الوعي لدى الجماهير ذلك لأن المتتبع لتطور برامج التنمية فى مصر « يلمس بوضوح مدى تأثير الوعي الثقافى للجماهير فى نجاح برامج التنمية أو اخفاقها » - والتى كان من الممكن للتربية والتربويين القيام بدور متعاظم فى هذا المجال - ويقرر البعض فى هذا الصدد أن « كثيرا من المشكلات التى واجهت مصر فى تلك الفترة ترجع الى حد كبير الى ضعف مستوى الوعي الثقافى - الاشتراكي - عند الناس » (١) .

---

(١) محمد على سعيد ، الإطار الثقافى للتنمية من الداخل ، النشوة العلمية فى القضايا الاجتماعية للتنمية فى مصر ، معهد التخطيط القومى ، مارس ١٩٨١ .

وفيما يلي تعرض لمقتطفات من الكتابات التي تعتمد على النخبة في تنفيذ أفكارها .

### المادة الأولى :

تحدث وزير التربية في ذلك الوقت موجها حديثه الى الحاضرين في احد المؤتمرات وكانوا ممثلين عن اليونسكو وبعض الدول العربية لكي يتدارسوا بعض المسائل المتعلقة بالتربية والتعليم والتي تحتاج الى حل حيث يقول « ان نقطة البداية هي أن نعلم مدى التعليم الموجود عندنا حاليا ومستواه . ما هي القيمة الحقيقية التي نجنيها من وراء الاموال التي ندفعها سنويا لتنفق في نواحي التربية المختلفة من بناء المدارس وتجهيزها وأجور المعلمين والموظفين ... الخ ؟

الى أي مدى يمكن أن نستغنى عن بعض الكماليات في سبيل زيادة هذه المدارس ؟

هل مستوى المعلمين والمعلمات هو المستوى الذي ننشده ؟

هل هذه المدارس هي أحسن وأبسط المدارس التي تؤدي الى ما تهدف اليه أصول التربية ؟

هل مدة التعليم ودرجة الاستيعاب التي يخرج بها الطفل من هذه المرحلة كافية لتكون أساسا يبني عليه مستقبله ؟ ماذا أعدنا لتربية البنات ؟

على أي أساس يتم توفير الأماكن لبعض الأطفال في المدارس دون بعضهم ممن ييقون خارجها ؟ وكيف نقنع أهليهم بذلك ؟ وعلى أي أساس يتم اختيار هؤلاء الذين ينتقلون الى المراحل العليا من التعليم ؟

وتلك هي الأسئلة التي اجتمعت لحلها (١) .

---

(١) كمال الدين حسين ، كلمته في مؤتمر التعليم الإلزامي المجاني للدول العربية بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية للمنظمة بتاريخ ١٦/٢٩/١٩٥٤ المنعقدة بمجلس النواب بالقاهرة ، مجلة التربية الحديثة ، المجلد الثالث ، السنة الثامنة والعشرون ، لبرابر ، تصدر عن المجلة الأمريكية بالقاهرة ، ١٩٥٥ ، ص ٢١٧ - ٢١٩ .

ونلمح في هذه الكلمة الاتجاه نحو الأخذ في الاعتبار واقتصاديات التعليم من حيث دراسة مدخلات ومخرجات النظام التعليمي وأيضا غلبة النظرة الاقتصادية في تناول معظم أمور التعليم باعتباره استثمارا لبعض أموال الدولة التي تدفع سنويا .

ويجده في هذه الكلمة أيضا الاهتمام بمسائل تعليم البنات باعتبارها نصف المجتمع .

الا أن ما يمكن أن يؤخذ على هذه الكلمة الاعتقاد بأن مؤتمرا مثل هذا - محدود المدة ومحدود الأعضاء وفي غيبة من مشاركة الجماهير في أمرهم - سوف يعطي الحلول لهذه المشكلات .

### المادة الثانية :

اشارت مذكرة وضعتها السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية في يناير سنة ١٩٦١ الى أن الوزارة تضع سياسة تركز على مبادئ مستمدة من أهداف الثورة لتحقيق المجتمع الديمقراطي الاشتراكي التعاوني من وضع الأهداف وتنسيقها وكذلك وضع برامج التوسع وفق حاجيات البلاد ومواردها ولذلك تقوم بصياغة وتحديد هذه السياسة في اقليمي ج.ع.م مجالس استشارية وكذلك مسائل التطبيق تقوم بها لجان استشارية تضم رجال التعليم بالمنطقة والمفتشين والنظار وأعضاء الاتحاد القومي وبعض المعنيين بشئون التعليم من الشخصيات البارزة في الاقليم (١) .

الا أن ما يؤخذ على هذه المذكرة أنها لم توضح بصورة كافية كيفية تطبيق اللجان الاستشارية للسياسات التي تتبناها الوزارة في ذلك الوقت .

وفيما علنا هاتين المادتين لا نجد الاعتماد على النخبة في تنفيذ الأفكار في بقية الكتابات ، وكان من الممكن الاعتماد على النخبة في تنفيذ الأفكار ونشرها - شريطة التحامها بالجماهير وتبني مطالبها - ذلك ان نسبة تمتع هذه الفئة بالوعي الثقافي من المفروض فيه أن يكون أعلى بالنسبة لمعظم

---

(١) مذكرة السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية في يناير ١٩٦١ بعنوان نشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتطبيقها في مرقق التربية والتعليم - صحيفة التربية - السنة الثالثة عشرة ، العدد الثالث ، مارس ١٩٦١ .

فئات المجتمع الذى وصلت فيه الأمية الى ٧٠٪ سنة ١٩٦٠ (١) .

وقد جاءت ثمانية عشرة من الكتابات تعتمد على السلطة فى تنفيذ أفكارها وفيما يلي أمثلة لهذه النوعية من الكتابات :

**الأولى :** يستعرض الكتاب بعض ما حققته الوزارة فى مجالات التنسيق والتوسع فى التعليم ومجال الخدمات التعليمية الجديدة والاتجاهات الجديدة التى أدخلت فى المناهج وطرق التدريس وفى مجال الإدارة المحلية وبعد ذلك يستعرضون الاتجاهات التى يمكن لوزارة التربية والتعليم أن تأخذ بها لاستكمال تحقيق خصائص المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى بالنسبة لنظم التعليم من الخدمات التعليمية والمناهج وطرق التدريس والإدارة المحلية بالنسبة لنظم التعليم فيسعون الى :

١ - مراجعة خطة العشر سنوات لتعميم التعليم الإلزامى لى تختصر الى خمس سنوات أو تمتد أكثر من ١٢ سنة ، انقاص عدد الحصص الرسمية ، إعادة التفكير فى مدارس الحضانة بين سن الأربع والسبع سنوات ، ذلك كله نظرا لزيادة السكان .

٢ - محاولة جعل المدرسة الإعدادية شاملة خاصة ان المدرسة الإعدادية العملية نجحت فى تحقيق أهداف المرحلة الإعدادية باعتبارها مرحلة اكتشاف مواهب وأيضاً ملاحظة وتوجيه تعليمى .

٣ - لتحقيق تكافؤ الفرص بين الجميع يجب إعادة النظر فى السلم التعليمى ( العام والأزهر ) والتنسيق بينهما .

٤ - لتيسير سبل الحصول على الفرصة التعليمية يجب انشاء كليات ومعاهد خارج القاهرة (٢) .

الملاحظ على هذه الآراء أنها كانت بمثابة الارهاصات لما يحدث الآن من حيث امتداد تعميم التعليم الإلزامى لأكثر من سن ١٢ سنة - وان كان لها جنود تاريخية تبعد عن هذه الفترة - وأيضاً بالنسبة لانشاء كليات ومعاهد خارج القاهرة وأيضاً بالنسبة لانقاص عدد الحصص .

---

(١) ويمكن اضافة نسبة ٢٢٪ أيضاً لهذه النسبة وهم المليون للقراءة والكتابة فقط فى هذه السنة حيث أن ارتدادهم للأمية أصبح أمراً ليس محلاً للشك كما أنها تعرف الأمية بالمبنى التقليدى وهو عدم معرفة القراءة والكتابة فقط انظر ، محمود الكردى ، **التخلف ومشكلات المجتمع المصرى** ، دار المعارف الطبعة الأولى ، ١٩٧٩ ، ص ٣٠٧ .

(٢) صلاح الدين قطب وآخرون ، دور التربية والتعليم فى بناء المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى ، صحيفة التربية ، العدد الرابع ، السنة الثالثة عشرة ، مايو ١٩٦١ ،

وهذه المطالب ان كانت تطلب من الدولة تحقيقها نظرا لضخامة بعضها فانها أيضا نتيجة لهيمنة الدولة على معظم القطاعات ومنها التعليم الا أنه كان من الممكن أن تكون هذه الآراء موجهة أيضا ومستوعبة للجهود الأهلية خاصة في مسائل تعميم التعليم الإلزامي أو انشاء كليات ومعاهد اقليمية تتراوح بين التبرع بالأرض أو بناء هذه المدارس أو الكليات والتبرعات المالية من القادرين المستفيدين من هذه الخدمات \*

**الثانية :** يتحدث فيها الكاتب الى طلاب معهد الدراسات العربية المالية التابع لجامعة الدول العربية مبينا « ان الوحدة الثقافية كانت أول ما اتجهت اليه الأنظار في تحقيق الوحدة القومية العربية وأول أعمال مجلس الجامعة العربية هو اقرار معاهدة ثقافية بين دولها وذلك لأن الوحدة الثقافية هي أقوى وأيسر » \*

ومما هو جدير بالذكر أن الجامعة العربية طالما حاولت توحيد مناهج التعليم كما أبرمت مصر بعض المعاهدات والاتفاقيات الثقافية في هذا الغرض الا أن الكاتب يعتبر أن « توحيد التعليم ومناهجه يحول دون توافق التعليم مع حاجات البيئة المحلية وحاجات التلاميذ الخاصة في كل مدرسة فارتباط التعليم بالبيئة وبحاجات كل مجموعة من التلاميذ هو ضرورة تقتضيها الاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس الحديث يؤكد على الفاعلية أو النشاط أي القدرة على التفاعل مع البيئة ويرى أن التعليم انما يحدث عن طريق استجابة الطفل للأفكار وغيرها من المؤثرات التي توجه اليه فمن غير هذا لا يكون هناك تعلم » ، « فلا يجوز توحيد المناهج أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات » ، « والتفكير في محاولة اتصال فكرة وحدة الوطن القومي الى عقل الطفل يجعل المنهج فوق مستوى ادراكه » (١) \*

يلاحظ هنا أنه على الرغم من الاستناد الى الاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس الحديث في تبرير عدم جواز توحيد المناهج أو طرق التدريس أو الكتب الا أن ما استشهد به الكاتب ينطوي على العكس حيث أنه يقرر أن التعليم يحدث عن طريق رجوع الطفل للأفكار وغيرها من المؤثرات التي توجه اليه ومن هنا امكانية تضمين المناهج والكتب للمفاهيم الداعية للوحدة الثقافية القومية العربية عكس ما يقصد الكاتب \*

---

(١) اسماعيل محمود التبانى ، مصادرات في الوحدة الثقافية العربية ، جامعة الدول العربية ، معهد الدراسات العربية المالية ، ١٩٥٨ ، ص ١ ، ٤٢ ، ٤٥ ، ٤٧ \*

## المادة الثالثة :

تخاطب وزير التربية والتعليم في معظم الأمور مثل المطالبة بمساواة المعلمين بنظرائهم في الوزارات المختلفة والارتفاع بمستوى المعلم وتطوير التعليم ... الخ (١) .

المادة الرابعة : الكاتب هنا ينتقد التعليم في مصر حيث يقرر ان :

- ١ - الغاية العليا من التعلم غير محددة .
- ٢ - تغليب التعليم على التربية :
- ٣ - الرضا السطحي بنتائج الامتحانات .

ولاصلاح التعليم يجب انشاء هيئة تربوية فنية تكون مهمتها الاشراف التربوى على المدرسة والمدرسين والرقابة السيكولوجية على التلاميذ ويكون المشرف التربوى هو الوسيط بين السلطة التى ترسم الخطط وبين المعلمين (٢) .

وهذه الدعوة قد تتفق في بعض أبعادها التى تصورها الكاتب مع فكرة المركز القومى للبحوث التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم .

ولكن كان يمكنه توضيح ان رسم الخطط من قبل السلطات يستلزم أيضا مشاركة أولياء الأمور وبعض المعلمين وبعض الطلاب في بداية رسم الخطط أو في مرحلة لاحقة تتم فيها مناقشة هذه الخطط وتعديلها أو الموافقة عليها من قبل الجمهور المنفذ والمستفيد والا تحولت مهمة هذه الهيئة التى يقترحها الى مجرد ملاحقة المنفذين لهذه الخطط الأمر الذى يبعد بقدر كبير من أمور الديمقراطية ، مما يجعل لهذه الهيئة وجودا شكليا كما كان يمكن توضيح مدى علاقة هذه الهيئة بالجامعات ومراكز البحوث الأخرى حتى يكون هناك تعاون وعدم تضيق .

المادة الخامسة : لتحقيق القومية العربية يجب احياء الفن العربى عن طريق المجلس الأعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية وكذلك وزارة الثقافة والارشاد القومى (٣) .

- 
- (١) محمود عبد العزيز يوسف - الرابطة السياسية الجديدة - صحيفة التربية - العدد الثانى - يناير ١٩٦٩ - ص ٥ - أ .
- (٢) محمد جمال منقر ، اتجاهات في التربية والتعليم ، دار المسارف ١٩٥٨ ، ص ١٢ - ١٦ .
- (٣) عبد العزيز القوسى ، الأسس التربوية القومية العربية ، صحيفة التربية ، العدد الثالث ، السنة الثانية عشرة ، مارس ١٩٦٠ ، ص ٢ .

ونتيجة لاعتماد المصري على الدولة باعتبارها - كما في رأى البعض - نظام مطلق القوة يتعامل على كل الأنظمة الأخرى في المجتمعات المتخلفة وهي نظام لاحتكار القوة الشرعية في حدود منطقة جغرافية معينة » (١) .

واعتماد المصري على الدولة في تسيير شئونه يمتد الى جذور التاريخ منذ الفراعنة حيث كانت الدولة بهذا من تلك العهود أداة قهر ممثلة في فرعونها وعساكرها وحياة الضرائب وهي في نفس الوقت تقوم اداريا بتسيير أمور الأهالي من شق الترع والرى واقامة الجسور وتولى شئون الدفاع والحرب ، وقد تعرض المصري ( الفلاح ) للاضطهاد من قبل فراعنة مصر وأدواتهم حتى كان المصري على مر العصور أجيرا ، حيث لم تعرف مصر الملكية الخاصة للأرض الا في العصر الحديث هذا الأمر الذي جعل المصري يتميز بالسلبية واللامبالاة وعدم الاهتمام بالأمور العامة .

لأن هذا في رأيه من واجب الدولة - التي تأخذ منه الضرائب ، التي كان ينظر اليها دائما بخوف وحذر وما يزال حتى الآن خرف البعض من الذهاب الى مركز الشرطة حتى ولو يفرض الادلاء بشهادته نتيجة الاعتقاد الضمني أن الدولة لا تمثلهم وانما هي أداة الفرعون في تسخيرهم وجعلهم يمثلون لأوامره .

هذا الأمر رسب داخلها الاحساس بالعجز والاعتماد على الغير والدولة بصفة خاصة فقد يكون هذا هو السبب في الاعتماد الزائد على السلطة في توجيه الكتابات اليها أو ربما لكثرة العلم والعلماء والمفكرين والكتاب في ذلك الوقت الذي تتضائل مكانتهم والأخذ برأيهم أمام سياسة الدولة والا فان لنا أن نتساءل عن كم الأبحاث والرسائل العلمية التي استفاد منها المجتمع غير احتلالها مكانا في أرفف المكتبة العربية ؟ .

أو ربما كان الاعتقاد أن هذه النخبة لن تستطيع أن تقول الا ما يضاء له الضوء الأخر من قبل القيادات العليا ، ربما تلك المسائل أو غيرها أدت الى تضائل الاهتمام بقيمة قادة الفكر والعلم والكتاب بصفة عامة والجباهير الأمية في معظمها أيضا .

وعلى الرغم من ذلك فاننا نجه اثنتين وعشرين من الكتابات تتجه لتنفيذ افكارها عن طريق الجهود الذاتية التي يمكن عن طريقها تحقيق افكارهم وهذا يدعو الى الاعتقاد بأن البعض أصبح يشعر بكيانه الخاص وقدراته التي يمكن عن طريقها ان يتطور المجتمع الأمر الذي كان يقاومه أى مستثمر

---

(١) محمود الكردى ، التخلف ومشكلات المجتمع المصري ، مرجع سابق ، ص ٢٣٩ .



احتل بلادنا والذي دعمه بل كان يهد له حكاه مصر منذ الفراعنة فعندما أتى المستعمر وجد الأرض خصبة ومهمدة وعندما القابلية للاستعمار فلم تعرف مصر منذ القدم الا انتفاضات وفورات شعبية سرعان ما كان يفرقها السوط حتى عندما ثار الشعب على الولى العثمانى وبدأ الشعب كمن عرف الطريق الصحيح وهو الاعتماد على قرارة الذاتية سرعان ما أسلم البلاد الى حاكم البانى ( محمد على ) .

ولكن يلاحظ أيضا على هذه الكتابات أنها لا تعدو ثلث العدد الاجمالى للكتابات من ناحية ومن ناحية أخرى كان معظم الاهتمام منصبا على الجهود الذاتية للمعلمين والاعتقاد فى قدراتهم الحارقة فى تسيير دفة المجتمع أو دفة قطاع التربية والتعليم فى أحسن الأحوال الا انه كان يندر أن يلاحظ الكتاب وضع المعلم الذى يعتبر من بين الفئات التى تشعر بالظلم ماديا من جهة واجتماعيا من جهة أخرى حيث تفضيل بعض المهن الأخرى على هذه المهنة والنظر الى من يقوم بهذه المهنة نظرة قديس أو راهب أو متصوف ليس من حقه الارتفاع بمستواه المادى أسوة بالفئات الأخرى هذا فى الوقت الذى يندر فيه أن نجد دراسات علمية تكشف عن الطبقات التى ينحدر منها هؤلاء المعلمين وكنا حجم الجهود الذى يجب ان يبذلوه فى العملية التربوية حتى تحقق أهدافها .

وكذلك ما علاقة ذلك كله بأعداده أكاديميا وتربويا بل ونفسها وما يتقاضاه ماديا ؟ .

وهذه الكتابات قد تعتبر المعلم مجرد فرد يقوم بدور ما فى العملية التعليمية ولم يأخذ الكتاب فى اعتبارهم أن مفهوم الدور عند تحليله ينقسم الى حقوق وواجبات أما ما يطلب من المعلم فهو الواجبات فقط ويندر مناقشة الشق الثانى لمفهوم الدور وهو الحقوق .

**وفيما يلي أمثلة لاعتماد بعض الكتابات على المعلم باعتباره المحور الرئيسى فى العملية التربوية :**

— « السبيل الى تربية القومية العربية يكون بممارسة فعلية من خلال السلوك الذى يصدر عن المعلمين والجو الذى يهيئه المدرسين لتلاميذهم » (١) .

---

(١) عبد العزيز القوسى ، الأسس التربوية للتربية القومية العربية ، صحيفة التربية ، العدد الثالث ، السنة الثانية عشرة ، مارس ١٩٦٠ ، ص ١ ، ٢ .

## من بين توصيات مؤتمر قادة التوجيه القومي للمعلمين :

١ - أن يكون كل معلم خلية ثورية بالوسائل التالية : أن يكون قدوة في تفصيل المصلحة العامة والتعاون والانتاج والاثار والنقد الذاتي والعمل الجماعي واحترام شخصية الفرد باعتباره عضواً في مجتمع .

٢ - أن تكون دروس المعلم نقطة انطلاق لتفطية قضايا الوطن ومشكلاته .

٣ - المصادر الأساسية التي يستمد منها المعلم معلوماته هي الميثاق وخطابات الرئيس ورئيس الوزراء وكبار المسئولين وما تمده به النقابة (١) .

- « القصة العلمية يمكن استخدامها في إبراز جوانب النشاط العلمي للعلماء وهي وسيلة لفايات ترتبط بفهم طرق التفكير العلمي وتنمية المهارات والاتجاهات العقلية وهذه الوسيلة تقوم أساساً على دور المدرس » (٢) .

- « ما نطلبه من المعلم القدوة الحسنة ، خلق البيئة الاشتراكية ، تعويد التلاميذ على احترام العمل والاتقان في الانتاج ومضاعفته » (٣) .

ومن بين أمثلة الكتابات التي تعتمد على الجهود الذاتية هذه المادة التي تقرر أن « مسألة الاتصال بالناس والتعرف على القرية من الأمور التي تعتمد على شخصية الاخصائي أكثر مما تعتمد على أى شيء آخر » (٤) .

وبعض الكتابات يؤكد على ضرورة أن تقوم كل مؤسسة أو مصنع بإنشاء دور حضانة ملحقة بها وهذه دعوى محقة « دور الحضانة ورياض الأطفال ضرورة مع خروج المرأة للعمل ويمكن للمؤسسات والمصانع والآباء

---

(١) نقابة المهنة التعليمية ، مؤتمر قادة التوجيه القومي للمعلمين ، مرجع سابق ، التوصيات .

(٢) أحمد خيرى كاطم ، دور القصة العلمية في تحقيق هدف التفكير العلمي ، صحيفة التربية ، العدد الأول ، السنة التاسعة عشرة ، نوفمبر ١٩٦٦ ، ص ٦٣ - ٦٤ .

(٣) عزيز محمد حبيب ، حتمية اعداد المعلم الاشتراكي ، صحيفة التربية ، السنة التاسعة عشرة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٦٧ ، ص ٤ .

(٤) حامد عمار ، العمل الميداني في الريف ، مجلة التربية الاسلامية ، المجلد الثاني ، ص ٨٠٠ ، العدد الرابع للركز القومي للتربية الأساسية في المسالم العربي بمرس الليان ، ص ٨ .

انشائها « (١) . وهذه الدعوة نرى فيها مراعاة توفير الظروف المحيطة بالمرأة العاملة حتى تستطيع القيام بدورها في المجتمع .

وبعض الكتابات تدعو الجهود الأهلية الى انشاء مدارس خاصة كمدارس اللغات بمصروفات .

كما أننا نجد تقريراً لرابطة خريجي كليات ومعاهد التربية عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحتة اللجنة الوزارية للقوى العاملة الذي تضمن الدعوة الى « فتح مدارس اعدادية خاصة تسير على نمط المدارس الحكومية » (٢) .

وكذلك نجد أيضاً عند عرض اتجاهات التعليم في خطة التنمية أن دور التعليم الخاص في الخطة يقرر أنه من أجل أن « يسد حاجة حقيقية مشمل تعليم اللغات ويفتح مجالات للوافدين وبهذا يتمشى مع الخطة » (٣) .

هذا الأمر قد يحد من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي كانت تدعو له المواثيق الرسمية في ذلك الوقت وأنه يجعل من معه مال هو القادر على تلقي الخدمة الأكثر امتيازاً ويجعل الالتحاق بالتعليم ليس وقفاً على القدرات الشخصية فقط وإنما يتيح لمن يحصل على مجموع أقل أن يدخل المرحلة التالية نظراً لثروته وليس لمجموعه .

كما أن الدولة كانت تتجه في ذلك الوقت نحو دعم تحكم الدولة في شتى المجالات ومنها التعليم وهذا قد يكون دعوة على استحياء لرفض هذا التدخل والتحكم بصورة كاملة في شئون التعليم وبداية لعودة الامتيازات الخاصة التي كانت قائمة قبل يوليو ١٩٥٢ وكان يدعم هذا الاتجاه ربما عن وعي أو بدون وعي اتخاذ الدولة موقفاً متأرجحاً بين ما هو قطاع عام وما هو قطاع خاص ولم تقف موقفاً متحازاً صريحاً لأحد الاتجاهين كما أعلنت ذلك مراراً ، هذا الأمر جعل كل من أنصار الاتجاهين يستطيع أن يتحدث بمعظم الاتجاهات المعلنة وربما كان عدم التحيز هذا لغياب الأيديولوجية الواضحة المحددة لدى القادة أو اعتقادها

---

(١) وعبيب سمعان ، التربية في العالم المعاصر ، مكتبة النهضة المصرية ، ابريل ١٩٦٣ ، ص ٨ .

(٢) تقرير الرابطة عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحتة اللجنة الوزارية للقوى العاملة صحيفة التربية ، السنة التاسعة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٦ ، ص ٥ .

(٣) محمد حانظ غانم ، فلسفة التعليم في الخطة الخمسية القادمة ، صحيفة التربية ، لسنة الثانية والعشرون ، العدد الثاني ، يناير ١٩٧٠ .

بان وظيفة الدولة اقامة التوازن بين مختلف الاتجاهات والطبقات وربما كان هذا التارجح نتيجة وسطية قادتها فى السلم الاجتماعى .

**الفئة الرابعة :** تتعلق بمراحل تحقيق الفكرة الى المدى الزمنى لتحقيقها :

**جات نتائج التحليل لهذه الفئة ما يلى :**

**جدول رقم ( ١٤ )**

**يوضح نتائج الفئة الرابعة**

٢	الناتج	التكررات عدد	النسبة النوية
١	فورية	-	
٢	تدرجية	-	
٣	غير محدد	٦٦	٪١٠٠

**أولاً :** لا توجد أى مادة قرائية تشير الى وقت محدد يمكن أن يتم فيه تحقيق فكرته .

**ثانياً :** أما المواد التى كانت تشير الى امكانية وضع جدول زمنى يتم بمقتضاه تنفيذ خطوات تحقيق الفكرة فكانت كما يلى :

— احدى المقالات كانت محددة نتيجة تناولها لفلسفة التعليم فى احدى الخطط القومية .

هذه الخطة محددة سلفا بسنوات محددة .

— أما المادة الثانية فكانت عبارة عن تقرير لرابطة خريجي معاهد وكليات التربية عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحتة اللجنة الوزارية للقوى العاملة .

وهذا المشروع كان أيضا محددا من قبل واضعيه وهى اللجنة الوزارية وليس من كتبوا التقرير .

أما غير هاتين المادتين المقروءتين فلم تكن هناك أية اشارة لأية تحديدات زمنية يمكن أن تتحقق بمقتضاها الفكرة التى يعرضها كاتب المادة العلمية المحللة .

النظرة العلمية فى تناول الأمور تقتضى أن يكون التخطيط أسلوبا علميا لحل المشكلات ومن ثم يؤخذ عنصر الزمن فى الاعتبار كما أن عنصر الزمن يعتبر قيمة من بين القيم المكونة لنسق القيم السائدة فى المجتمع وهذا النسق يضمه البعض ضمن التغيرات الاجتماعية وهو لذلك يتسم بالتراكمية Accumulative وهى خاصية يزداد تأثيرها وفعاليتها كلما كان المجتمع موعلا فى القدم من حيث تاريخه وحضارته - مثل مصر - فمن الأمور المسلم بها فى هذا الشأن أن القيم المكونة لهذا النسق لا تظهر فجأة لتختفى بعد فترة دور أن تترك أثرا وانما هى قد تختفى شيكلا وقد تتحول فى مظهرها وقد تتغير فى أطوارها العام ، الا أن ذلك يعد تاصيلا للقيمة وليس طمساً لها .

ومن المؤسف الا نجد مادة واحدة تتضمن هذا العنصر وهذا يؤكد مرة أخرى مكانة التفكير العلمى الضئيلة لا بين معظم الناس الذين تكثر بينهم الأمية بل بين من هم متعلمين ومتخصصين فى أحد الفروع العلمية وقد يرجع ندرته الاهتمام بالزمن فى مجتمعنا بصفة عامة الى طبيعة البنية الانتاجية للمجتمع المصرى المعتمد على الزراعة التقليدية والتي يستتبعها عدم الاهتمام بقيمة الزمن مقارنا بالبيئات الصناعية والحضرية فالصلاح على سبيل المثال سوف يزرع محصولا ما فى فصل الصيف فلا يهم بداية الصيف أم نهايته ، وقد يحدد له شهرا معينا فلا يهم اذا كان أوله أو آخره وقد يحدد يوما معينا فلا يهم ليله أو نهاره أو الاهتمام بساعة محددة حتى وان كانت الساعة فى يده وذلك ينطبق على ساكنى المدينة وان كان أقل حدة وذلك ان معظم ساكنيها متعدين من أصول ريفية الأمر الذى قد يترك أثرا على المدينة وليس العكس فى معظم الأحوال وان كان ذلك كذلك فاننا يمكن أن نجد عديدا من الأمثلة التى تكون لنا صورة للاطوار الثقافى للمجتمع الذى من خلاله يمكن استنتاج القيم الأخرى الموقفة للنمو وبرامج التنمية فى مصر .

وان كان ذلك يرجع الى سيادة نمط معين من الحياة ناتج عن البنية الانتاجية المعتمدة على الزراعة التقليدية فانه فى نفس الوقت يجسد تضالاً مكانة العلم فى مجتمعنا ذلك أن العلم ينظر اليه على أنه « نظام متماسك من القيم العقلية والملاكات النفسية والطاقات الذاتية التى يتميز بها عن سائر النشاطات والجهود الانسانية ومنهجه يعتمد أساسا على الاستقرار والتثبت بالتجريب والاختبار وأيضا القياس والتنسيق والافتراض والتعليل توصلا لصوغ النظريات والقوانين التى تربط

الحقائق المكتشفة وتؤلف بينها » (١) - وإن كانت تلك المهارات مطلوبة للمتخصصين في مجالات العلم إلا أنها في نفس الوقت تطلب لأفراد المجتمع ككل بنية توفير الشروط الضرورية للتقدم العلمي من جهة ولتحقيق ونشر نتائج العلم من جهة أخرى ، ولكن في مجتمعنا الذي يعاني من التخلف إذا استخدمنا بعض المؤشرات التي تقيس التخلف (٢) يصعب أن نجد فيه هذه المسائل بصورة جماهيرية ربما لهذا السبب نفسه .

---

(١) تيسطين زريق ، نحن والمستقبل ، دار العلم للملايين ، الطبعة الثانية ، يناير ١٩٨١ ، بيروت ، ص ٢٤٥ - ٢٤٦ .

(٢) يختلف البعض في تفسير أسباب التخلف فنجد البعض يرجع أسباب التخلف إلى عدم النظرة الكلية الديناميكية للإنسان في تفاعله مع واقعه ، انظر :

Ivan Gobry — *La personne* — Presses Universitaires de France — 1961, Paris, pp. 117-118.

ويرجعها البعض إلى سيادة الانتاج الزراعي المعتمد على أدوات انتاج متخلفة ويعمل معظم السكان بالزراعة المعتمدة على تلك الأدوات المتخلفة ، انظر ، نبيل نولان ، تطور أهداف التربية في العالم العربي في الصور الحديثة ، هوجع سابق ، ص ٧٩ .

ويرجعها البعض إلى عدم ادراك التفاعل الحقيقي في مجالات الفكر المختلفة مع الاقرار بوجود الإنسان المختلفة لكل مجال على حده ، انظر :

ALBERTO SILVA — *L'école hors de l'école* — les éditions du cerf — 1972, Paris, p. 16.

ويرجعها البعض إلى عوامل خارجية أدت إلى التخلف ، إلى جانب قلة وجود كواهر وعماله حديثين في مجالات الانتاج تحل محل العالم القديم ، انظر ، السيد الحسيني ، التنمية والتخلف ، الطبعة الأولى ، ١٩٨٠ ، مطابع سجل العرب ، القاهرة ، ص ٣٤ .

ويرجعها البعض إلى عدم حل للمشكلات والصراعات الموجودة في المجتمع عن طريق اعدادات تحولات اقتصادية واجتماعية جفريه ، انظر ، ادجار فور وآخرون ، تعلم لتكون ، ترجمة حنفي بن عيسى ، اليونسكو ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٦ ، الجزائر ، ص ١٣٤ .

## ثانيا : فئة تتعلق بالبيئة :

الفئة الخامسة : وهي فئة تتعلق بطبيعة البيئة التي تتحدث عنها  
الكتابات :

### جول رقم (١٥)

يتضمن نتائج الفئة الخامسة

٢	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	بيئة يفتقر عليها الفلاح الريفي	٢	٣ و ٣٪
٢	بيئة حضرية	-	-
٣	بيئة ساحلية	-	-
٤	بيئة صحراوية	-	-
٥	التناول بشكل عام معظم البيئات السابقة	٢١	٨١ و ٣٦٪
٦	يشمل بعض البيئات السابقة	-	-
٧	غير معلد	٤٣	١٥ و ٦٥٪

### جاءت النتائج على النحو التالي :

- ثلاث كتابات فقط الأولى منها تتحدث عن الريفيين وكانت كلمة في افتتاح المركز الدولي للتربية الأساسية للدول العربية .

والثانية تتحدث عن العمل الميداني في الريف من حيث مشكلاته في ضوء أنواع النشاط الذي كان يقوم به المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي .

والأخرى تتحدث عن الريف بصفة عامة .

وقد جاءت إحدى وعشرون مادة محللة كان تناولها يشمل معظم البيئات دون التركيز على بيئة بعينها .

- ماعدا ذلك فقد كانت غير محددة .

من الملاحظ أنه على الرغم من أن ٩٦٪ من مساحة مصر صحراء لم توجد مادة واحدة تتحدث عن كيفية تعميمها ودور التربية في هذه

القضية حيث أن معظم الدراسات تؤكد أن معظم سكان مصر يقنسون حول شريط نهر النيل في مساحة لا تزيد عن ٤٪ من مساحة مصر وأن شهدت فترة الدراسات إحصاءات كثافة ومشكلة سكانية خاصة في المدن الكبرى .

وكذلك لا توجد أى مادة تتناول المجتمعات المستهدفة - كمديرية التحرير والوادي الجديد - بصورة محورية أو تجد أية إشارة في كيفية ان تلعب التربية دورا في هذه المجتمعات أو ماهية ونوع وبنية التعليم الذى يصلح لهذه البيئات \*

كما انه على الرغم من انتشار الزراعة والبيئات الريفية في مصر لا توجد الا اثنتان من الكتابات تناولت البيئات الريفية من حيث مشكلاتها ودور التربية في حلها \* وكان من الممكن في هذا الصدد الانتباه للنمطية في تعليمنا ودراسة علاقة ذلك بظواهر الهجرة الداخلية خاصة هجرة الريفيين الى المناطق الحضرية الأمر الذى ينتج عنه مشكلة النمو والتضخم الحضارى في المدن وكان يمكن دراسة الأسباب التى جعلت الريف يعتبر منطقة طرد لأبنائه الى المناطق الحضرية وما علاقة ذلك بنسوع التعليم - النظرى غير المرتبط بالبيئة - السائد في ذلك الوقت وترجع أهمية ذلك الى أن بعض الدراسات قد أشارت الى أن هناك زيادة مطردة في نسبة الهجرة الداخلية فيما بين سنوات ١٩٤٧ و ١٩٧٦ حيث بلغ معدل النمو الى ٥٠٪ لاجمالى الحضر كما كانت نسبة الهجرة الى القاهرة بلغت أقصاها مع عام ١٩٦٠ \*

**وقد أجملت دراسات أخرى أسباب الهجرة من الريف فيما يلي :**

- ١ - وجود فرص عمل أفضل في المركز الحضري \*
- ٢ - الرغبة في الاستفادة من الخدمات المتاحة بالنمط الحضري وغير المتوفر بالريف \*
- ٣ - استكمال التعليم ( وكان يحتل نسبة ضئيلة ) (١) \*

لذلك كله كان يجب الاهتمام بالمناطق الريفية والعمل على النهوض بها بدءا من ايجاد فرص عمل جديدة الى زيادة الخدمات وتوزيعها توزيعا متكافئا مع المراكز الحضرية ، ولكن تضاؤل الاهتمام بهذا انعكس على

---

(١) محمود الكردي ، التخلف ومشكلات المجتمع المصري ، مرجع سابق ، ٤٣٧ ، ٤٤٠ .



الكتابات التي لم تتناول هذه المناطق بالدراسة لذلك لا توجد الا مادتان  
منها فقط وهما كما على :

### المادة الأولى :

عبارة عن صورة واقعية عن بعض نماذج العمل الميداني ومشكلاته  
في ضوء أنواع النشاط التي قام بها رجال المركز الدولي للتربية الأساسية  
في العالم العربي من خبراء ومبعوثين \*

وهي تقرر أن « مسألة الاتصال بالناس والتعرف على القرية من  
الأمر التي تعتمد على شخصية الأشخاص أكثر مما تعتمد على شيء آخر  
وتقرر أيضا أنه « يجب ألا تقتصر على الجهود الجزئية المحدودة في مجال  
خدمة القرية - بل أن نعمل على رفع مستوى المعيشة عن طريق مشاريع  
عامة شاملة للتنمية الاقتصادية تؤدي الى تراكم كبير في رأس المال المؤدى  
بدوره الى انعاش عام » (١) \*

نلاحظ في الفقرة الأولى توضيح أن المسألة الاتصال بالناس والتعرف  
على القرية من الأمور التي تعتمد على شخصية الأشخاص أكثر مما تعتمد  
على شيء آخر \*

والكتاب وإن كان لا ينكر العوامل الأخرى إلا أنه ليست شخصية  
الأشخاص هي أهمها ذلك أن الوعي لدى الجماهير المستهدفة قد يكون من  
أكثر العوامل الهامة في عملية الاتصال هذه وقد يكون مدى تعلمهم من  
بين العوامل الرئيسية أيضا \*

أما بالنسبة للفقرة الثانية فإن هذا المدخل يكون أقرب الى العلمية  
من أي مدخل آخر \*

### المادة الثانية :

تقرر أن « تعليم القراءة والكتابة عنصر هام في التربية الأساسية ،  
ولكنه ليس غاية في ذاته ، بل هو جزء من برنامج تعليمي شامل يستهدف  
الرافعية الاجتماعية ورفع مستوى الحياة » فالتربية الأساسية كما تشمل  
مكافحة الأمية لتمكين الأفراد من الحصول على قدر أوسع من الثقافة

---

(١) حامد عمار ، العمل الميداني في الريف ، مجلة التربية الأساسية ، المجلد الثاني ،  
شباط ١٩٥٥ ، العدد الرابع ، للمركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي ،  
سرس اللبان ، ص ٨ ، ٣٠ \*

والمعرفة عن طريق الكلام المطبوع ، تشمل كذلك تعليم الجماعة طرق مكافحة الأمراض المستوطنة ، وكيفية تحسين الوسائل الصحية بوجه عام ، وتعليمهم أساليب الزراعة الحديثة والطرق المؤدية الى رفع مستوى الانتاج ، وتعليمهم ما يساعد على النهوض بالحرف الريفية والصناعات الصغيرة ، التى يستعين بها القروى على زيادة دخله وتحسين حياته وتعليمهم السبل التى تؤدى الى تحسين مساكنهم من غير ارهاق لمواردهم المحدودة ، وتعليمهم أساليب التعاون العملى والتكافل الاجتماعى والاشتراك فى تنظيم نشاط رياضى وثقافى وتروييحى ، يهذب نفوسهم ويشغل أوقات فراغهم فى وجوه صالحة .

لقد جمعت سكرتارية اليونسكو بحثا حول حركة التعليم الاساسى فى كتاب صدرته بعبارة المصلح الصينى James yen التى قال فيها : يقول القدماء ان الأفراد هم أساس الأمة ، فاذا كان الأساس سليما ، فان الأمة ستتوفر لها أسباب الهمو والسلام ، وأنى اطبق هذا القول على العالم أجمع ، فاذا كان الأساس سليما فان العالم ستوافر له أسباب الهدوء والسلام ، ولكن ثلاثة أرباع سكان العالم يعوزهم المسكن الصالح ، والملبس الكافى والغذاء الضرورى وهم محرومون من كل تعليم . . ومادامت الأمور على هذه الحال ، فان الأساس الذى يقوم عليه بنيان العالم سيكون أساسا واهيا ، ولعل هذه العبارة هى التى أوجت باختيار اسم التربية الأساسية « (١) » .

ومضمون هذه المادة يشير الى أنه عن طريق التربية الأساسية يمكن تحقيق الرفاهية الاجتماعية ورفع مستوى حياة القرويين ولكن هذا يقلل من دور الظروف المجتمعية المحيطة هؤلاء القرويين وقريرتهم ونسأل هل هذه الظروف يمكن أن تكون دافعة للانتظام فى هذه البرامج أم لا ؟ وهل القرويون أنفسهم لديهم الدافع لهذا أم لا ؟ .

كما أن حديث المصلح الصينى الذى استشهد به الكاتب ينصب أساسا على توفير الحاجات الأساسية للأفراد قبل أى شيء آخر والتعليم من بين هذه الحاجات وان كان يحتل مكانة ليست متقدمة على توفير المسكن والملبس والغذاء الضرورى للحياة وهذا لا ينطبق تماما مع مدخل الكاتب الذى يعتبر أن التربية والتربية الأساسية بصفة خاصة يمكن عن طريقها تحقيق الرفاهية الاجتماعية للقرويين وهذا عكس المصلح الصينى الذى

(١) اسماعيل محمود القبانى ، خطابه فى ٢٠ يناير ١٩٥٣ فى يوم الاحتفال بافتتاح المركز الدولى للتربية الأساسية للدول العربية ، صحيفة التربية ، يناير ١٩٥٣ ، ص ٦ - ٧ .

يعتقد أنه يلزم لتحقيق الهدوء والسلام توفير بعض الشروط التعليم  
واحدًا فقط من بينها وليس هو المسئل الوحيد لتحقيق هذا الاستقرار •

وقد تناولت إحدى وعشرون من الكتابات مسائل التربية والتعليم  
بصورة عامة دون مراعاة لاختلاف البيئات ومناقشة امكانية صلاحية  
محتوى التعليم وأهدافه ووسائله لكل البيئات أو دراسة أهداف ومحتوى  
ووسائل مختلفة بكل بيئة على حدة •

وفيما يلي أمثلة لبعض الكتابات التي كان تناول فيها يتسمم  
بالعمومية دون أن يقتصر على بيئة بعينها :

### المادة الأولى :

استعرض فيها وزير التربية والتعليم في أواخر ١٩٦٧ مشكلات  
التطبيق التربوي في مصر فكان يقرر أن مشكلاتنا التعليمية قبل ١٩٥٢  
كانت ناتجة عن التخلف فكانت تتمثل في الطبقية في التعليم ،  
والازدواج فيه ، وانعدام تكافؤ الفرص أما مشكلاتنا الحالية فهي ترجع  
إلى التقدم من حيث التوسع في التعليم ( حيث نجد الزيادة في التنميم  
الابتدائي وصلت إلى ١٤٠٪ وفي التعليم الثانوي العام وصلت إلى ٥٠٪  
والتعليم الفني وصلت نسبة الزيادة فيه إلى ٤٥٠٪ واعداد المعلمين ١٠٠٪  
وذلك عما كانت عليه قبل الثورة ، كما أن نسبة استيعاب الملتزمين وصلت  
إلى ٨٠٪ ) هذا إلى جانب مشكلات تحسين طرق التدريس في المدارس  
ومشكلات توحيد المرحلة الأولى ومشكلات تحقيق ديمقراطية التعليم  
وإتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين ، هذا إلى جانب سيادة النمطية  
في التعليم حيث نجد التعليم في المدينة مثل الريف - وتساءل - لماذا لم  
نستفد من الجهود السابقة التي تمت للتغلب على هذه النمطية مثل  
( مدرسة المنايل الريفية ، المعلمين الريفية ، المدارس النموذجية التي كانت  
ملحقة بمعهد التربية ) • • الخ (١) •

والملاحظ على هذه المادة أنها تعرضت لمعظم المشكلات ومنها النمطية  
ولكن الذي يدعو إلى التساؤل والتوقف هو السؤال الأخير الذي طرحه  
كاتب المقال خاصة وإن قائله كان يمكنه المساهمة في إصدار قرار لتعميم  
هذه التجارب أو الاستفادة منها خاصة وإن القرار السياسي في مصر في  
ذلك الوقت كانت له مكانة هامة وكان بالفعل يمكن الاستفادة من هذه  
التجارب في التغلب على النمطية في التعليم •

(١) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوي ، صحيفة التربية ، العدد الأول ،  
السنة الثمرون ، نوفمبر ١٩٦٧ •

## المادة الثانية :

وهي تنص على أن : « المناهج يجب أن تدور حول دراسة خصائص الجماعة وحاجاتها ومشكلاتها ويساهم التلاميذ في حياة الجماعة ويشاركون مع الكبار في مشروعات عملية ترمي الى رفع مستوى الحياة في البيئة ولا يجوز توحيد المناهج أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات ويجب أن يكون التنوع والاختلاف في كل شيء ولكن الجرعة تقل من بيئة الى أخرى » (١) .

وهنا قد يتضح أن المستهدف هو الاهتمام بالخصائص الخاصة لكل جماعة على حدة وأنه لا يوجد ثمة رباط بين الجماعات والمناطق المختلفة في الوطن الواحد ولكن الكاتب يضيف أنه « ينبغي أن يكون شعارنا التنوع في اطار من الوحدة » (٢) .

ولكن كان يمكنه توضيح ما هي المسائل التي يكون التوحيد بينها ضرورية وما هي المسائل التي يكون التنوع فيها مطلوبا .

## المادة الثالثة :

وهي تنصب حول التعليم الابتدائي فهي تقرر أنه « تحدد نقطة البداية في دراسة التعليم الابتدائي ووضع مناهجه بتحديد هذه الاتجاهات كالاتجاه العلمي في التفكير ، والاتجاه الى خدمة البيئة المحلية والاتجاه الى حرية الرأي . واحترام رأي الآخرين والاتجاه الى النقد والنقد الذاتي » . كما أن « مناهج النشاط يجب أن تدور حول حاجات المجتمع أولا ، الأساس العلمي لهذا الاتجاه مستمد من أن الطفل يكتسب خبراته وقدراته كلها من البيئة المحيطة به وهو ينمو بقدر قدرته على استيعاب حقائق البيئة أو المجال الذي يعيش فيه ، ويجب أن تكون الوحدات الدراسية هي التي يقوم عليها المنهج كما نص عليها القانون رقم ٢١٣ من قانون التعليم الابتدائي مادة ١٢ التي تنص على أن تدور الدراسة في المرحلة الابتدائية حول موضوعات اجتماعية واقتصادية وصحية وترويحية ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ وتكوين شخصيته » (٣) .

---

(١) اسماعيل محمود القباني ، محاضرات في الوحدة الثقافية ، مرجع سابق ، ص ٤٥ - ٤٧ .

(٢) اسماعيل محمود القباني ، محاضرات في الوحدة الثقافية العربية ، المرجع نفسه ، ص ٥٤ .

(٣) كمال زاهر لطيف ، التعليم الابتدائي والتخطيط الاشتراكي ، مراجعة وتقديم محمود شافعي ، الانجلو المصرية ، القاهرة ١٩٦٣ ، ص ٤٣ ، ٥٥ ، ٥٧ .

وحسبما يقرر الكاتب أن تنمية اتجاه مثل الاتجاه الى خدمة البيئة المحلية يكون عن طريق مناهج النشاط وأن يكون ذلك الاتجاه متضمنا في الوحدات الدراسية ولكن كان يمكنه أن يناقش كيفية تحقيق هذا عن طريق الوسائط التربوية الأخرى - غير المدرسة - فقد يكون لها الأثر الأكبر في إعاقة أو تنمية هذا الاتجاه أكثر من المدرسة في أحسن الأحوال إذ أن هناك وجهة نظر في هذا الصدد تذهب الى أن وظيفة التربية تلتخص في أنها « تساير - لا تثير - التغيرات » (١) .

ثالثا - فئة تتعلق بمنهج الكاتب ( الفئة السادسة ) :

جدول رقم (١٦)

يتضمن نتائج الفئة السادسة

م	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	الهدف	٥٢	٧٨٪
	غير واضح	١٤	٢١٪
٢	الفروض	٣٨	٥٧٪
	تفليسي	٢٨	٤٢٪
٣	الفروض	٢١	٣١٪
	غير واضحة	٤٥	٨١٪
٤	المقاييس	٢٨	٤٢٪
	غير محددة	٣٨	٥٧٪

العنصر الأول في هذه الفئة كان يتعلق ( بالهدف ) من حيث كونه واضحا أم غير واضح .

وجاءت الأهداف الواضحة كما يلي :

- محاولة للاجتهاد في تطوير الفكر التربوي من أجل بناء البشر وهي محاولة لربط الفكر بالواقع .

(٢) سعد مرسى أحمد ، في تربية الانسان ، عالم الكتب ، مايو ١٩٦٥ ، ص ١٠٦ .

- دراسة الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لحركة الفكر التربوى فى مصر .
- تحقيق الاهداف الثورية المعلنة فى المجتمع وتطبيق مفاهيم الميثاق الوطنى فى العملية التعليمية .
- العمل على خلق أنماط جديدة من القادة التربويين .
- التأكيد على أن التربية عملية اجتماعية تتأثر بظروف المكان والزمان .
- طرح مشكلات التطبيق التربوى بعد عام ١٩٥٢ .
- توضيح أهمية التخطيط التربوى .
- اصلاح التعليم .
- توضيح أهداف التربية الحديثة .
- وضع تصور لمبادئ نظرية ثورية جديدة فى التربية .
- اقتراح بعض الاتجاهات التى يجب على وزارة التربية والتعليم الأخذ بها .
- جعل المجتمع فى صحة ثقافية .
- تذليل العقبات التى تعترض الخدمات التعليمية .
- التأكيد على أن مدرسة المجتمع أكثر ملائمة للمجتمع الاشتراكى .
- التأكيد على أن عملية المتابعة فى مجال التربية والتعليم يجب أن تقوم على التخطيط والتعاون .
- توضيح مفهوم القومية العربية وإبراز مكانته فى الماضى والحاضر .
- القيادة الجماعية يلزمها التدريب ونشر الوعي بالجماعية بين الناس .
- تسجيل التيارات والاتجاهات والظواهر التربوية المنتشرة فى العالم .
- التأكيد على أن التربية يمكنها القيام بعملية التغيير الاجتماعى .
- دراسة الأساليب التربوية والتدريبية التى تمكن التكنولوجيا من أن تلعب دورها فى تطوير الصناعة .
- بيان أهمية الثقافة بالنسبة للجامعة .
- بيان أن استخدام القصة العلمية يمكن له أن يحقق هدف التفكير العلمى .
- بيان امكانية تحقيق حاجات المجتمع وحاجات الأفراد فى نفس الوقت .

- بيان امكانية تنفيذ المبادئ الاشتراكية فى التربية وفى السلم التعليمى .
- تعريف المعلمين بأسس التربية القائمة على النشاط والأساليب التى ينبغى أن تتبع عند تطبيقها .
- التأكيد على أن تحقيق الوحدة الثقافية لا ينفى التنوع الثقافى وخصوصياتها .
- التأكيد على أن من مسئولية التعليم تذويب الفوارق بين الطبقات .
- التأكيد على أن يكون التعليم قائما على التخطيط .
- التأكيد على اتاحة الفرصة لكل من تؤهله قدراته لذلك .
- البحث فى كيفية موامة التعليم لأوضاعنا الثقافية المتغيرة .
- نقد الانتاج التربوى .
- التأكيد على أن يكون توجيه التعليم على أساس من الدراسة الواقعية .
- تحديد سمات السلوك الاشتراكى اجرائيا .
- اعداد المعلم للمرحلة الابتدائية اعدادا اشتراكيا .
- تقييم للكتب المستعملة فى محو الأمية .
- وضع صورة واقعية عن بعض نماذج العمل الميدانى ومشكلاته فى ضوء أنواع النشاط التى قام بها الدارسون والباحثون بالمركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى بمرس اللبان .
- التركيز على أن أهمية اخذ دوافع التعلم عند الأميين مكانا رئيسيا عند وضع برامج محو الأمية .
- توضيح سياسة التعليم الجديدة فى المراحل الاعدادية والثانوية وتوضيح معايير القبول بها .
- عرض لتاريخ وجود رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية ومسئولية خريجها فى ضوء بيان ٣٠ مارس .
- بيان موقف رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية من السياسة التعليمية الجديدة .
- توضيح ابعاد الحركة الدائرة فى مجال التعليم بين أنصار الكم وأنصار الكيف .
- توضيح ديناميات الفصل باعتباره ظاهرة اجتماعية وباعتباره ميدانا للظواهر السيكولوجية .

- تبين الأسس التربوية للقومية العربية •
- ربط التعليم بالتنمية •
- ضرورة قيام المدارس النموذجية بالقيادة في الموقف التربوي •
- نشر فلسفة الاشتراكية والديمقراطية والتعاونية في مرافق التربية والتعليم •
- توضيح فلسفة التعليم كما تضمنته الخطة الخمسية •

**العنصر الثاني - من الفئة السادسة - يتعلق ( بالغرض ) من حيث كون الفكرة تطرح حلا نظريا في معظمه أم تنفيذا والمقصود بالتنفيذ عكس النظري وتتضمن في نفس الوقت خطوات محددة ويوضح كيفية تحقيق الفكرة •**

من أمثلة من يطرح حلوله طرحا نظريا ما يأتي :

- التربية يمكن لها أن تلعب دورا هاما في تحقيق القومية العربية عن طريق المعلم ولكن لم يوضح كيف يتم اعداد نوعية هذا المعلم أو يضع تصور لاحد المناهج لاحدى المراحل التعليمية التي يمكن أن يسترشدها بها في هذا الصدد •

- وضع بعض التصورات المثالية التي ينبغي أن تكون عليها القيادة التربوية ولكن لم يكن واضحا العقوبات التي تعترض بعض هذه التصورات وامكانية التغلب عليها في الواقع •

- في تبين أبعاد مشكلات التطبيق التربوي كان التأكيد على أن الأبحاث التربوية قاصرة مع عدم توضيح أسباب القصور وما هي الخطوات التي يمكن أن تتبع للتغلب عليها ومن المسئول عن ذلك القصور •

- نقد الكتب المستعملة في مكافحة الأمية في العالم العربي ولكن لم يضع نموذجا يحتذى به وفقا لما انتهى اليه التحليل •

- مناقشة امكانية أن يتم الإصلاح في المجتمع عن طريق المدرسة ولكن لم يوضح كيف يتم هذا وكيفية استيعاب مدارسنا للمناهج وطرق التدريس التي تتضمن عناصر هذا الإصلاح •

- مجرد الدعوة الى ضرورة التكاتف للوصول الى نظام ثوري تقدمي للتعليم الحديث ولكن لم يحدد ما المقصود بالثورية أو التقدمية أو الحداثة ؟ وكيفية تحقيق ذلك علميا •



- المناداة بأن يتضمن التعليم مفاهيم واتجاهات ومهارات بدلا من المعلومات ، ولكن لم يوضح أى مفاهيم ومهارات وأى اتجاهات وكيفية تساقها مع مختلف المراحل .

- الاتجاه الى الكم أكثر من الكيف نتيجة الأخذ بالأسلوب الاشتراكي ، ولكن لم يوضح كيفية الخروج من هذه المشكلة .

- التربية والتعليم يقع عليها عبء اعداد كوادر المنتجين والعلماء وغيرهم من أجل القضاء على الفقر والجبل والمرض ، ولكن لم يوضح الصورة التي تكون عليها التربية والتعليم ونوعية مؤسساتها ومحتوى مناهجها .

- يوضح أهمية الثقافة والوحدة الثقافية بين الدول العربية وأهمية العلاقة التي تربط التربية بالبيئة ، ولكن لم يوضح المكونات الثقافية لهذه الدول على أسس واقعية أو نتيجة أبحاث وانما مجرد تصورات .

- توضيح أهمية الأساليب التربوية والتدريبية التي تمكن التكنولوجيا من أن تلعب دورا في تطوير الصناعة دون أن يستند الى بحث أو دراسة يمكن أن تثبت ما يريده الكاتب .

- عرض لما نريده من المدرسة الثانوية في ضوء تصورات الكاتب دون الرجوع الى الأهداف التي وضعت أصلا لهذه المدرسة ، وتوضيح المعايير التي تنتقد المدرسة فيها ، أو اجراء دراسة تفيد أنها أخفقت بالفعل في تحقيق أهدافها الموضوعية من قبل المسؤولين .

- حتمية اعداد المعلم الاشتراكي ، ويقترح الكاتب انشاء معهد لاعداد المعلم العربي يدرس فيه لمدة عام على الأقل ، ولكن لم يوضح فيه ماذا يدرس وكيفية ادارته وكيفية انتظام المعلمين فيه ومن هم الذين سوف ينضمون اليه وما هي جهة الاشراف .

- البعض يعرض لما يحدث في المجتمعات الأخرى في مجال التربية ، والبعض يعرض للاتجاهات التربوية العالمية دون الإشارة لموقع مصر من هذا ومدى امكانية الأخذ من هذه الاتجاهات وامكانية تجربتها أو تعميمها في مصر .

**العنصر الذى يتعلق بكون غرض الكاتب (تنفيذيا) أى يضع خطوات محددة لتنفيذ فكرته ، ويوضح كيفية تحقيقها كافة كما يلي :**

- مناقشة قضية الديمقراطية فى المجتمع المدرسى ، وعرض كيفية تحقيقها فى الواقع عن طريق مجلس الآباء ، واشراك التلاميذ فى الإدارة ، والاسترشاد بتوجيهات الناظر ومشورة المدرسين .

- لاصلاح بنية التعليم كانت الاتجاهات تشير الى مد سن الالتزام - انشاء دور الحضانه ، مناقشة الأخذ بمزايا المركزية واللامركزية فى الادارة - انشاء مدارس مسائية لمن يعملون نهارا ، والأخذ بنظام المدرسة الشاملة .
- لمتابعة التربية والتعليم فى ضوء الميثاق ، تتولى مسئولية المتابعة أجهزة معينة واحدة تختص بمتابعة خطة التنمية والأخرى لمتابعة المدارس وأخرى لمتابعة المواد الدراسية ، وهذا يتم عن طريق وضع تعليمات معينة فى كل بطاقة من بطاقات المتابعة التى تمثل الأجهزة المسئولة عن المتابعة .
- من بين ما يمكن أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم انشاء مركز للاختبارات والقياس من أجل التوجيه التعليمي .
- اثبات أن لصر فكريا تربويا خاصا بها ، والاستشهاد بالوثائق التى تقرر ذلك .
- لتذليل العقبات التى تعرض الخدمات التعليمية يطرح ايجاد درجات خالية لرؤساء الأقسام بدلا من انتدابهم ، واشراك مديري الخدمات فى تقييم النظار ، وتشغيل مجلس ادارة بكل مدرسه يتعاون من خلاله المدرسين والآباء مع المشرفين على جماعات الخدمات .
- عرض أهمية التربية عن طريق النشاط ، ويعرض لمثال واقعي من المدارس النموذجية الموجودة فعلا .
- تبين دور القصة العلمية فى تحقيق هدف التفكير العلمى ، ويضرب أمثلة لكيفية تحقيق ذلك ويضع نموذجا قائما على الاختيار من متعدد لقياس ما يمكن أن يفهم المتلقى للقصة .
- نشر الديمقراطية فى مرفق التربية والتعليم يمكن أن يتم عن طريق مجلس استشارية ومجالس الآباء والجمعيات .
- نقد السمات الشخصية المصرية السلبية ، ثم وضع البديل فى ضوء ما يتميز به الانسان فعليا .
- عرض للمشكلات التى تعترض من يتصلون بالجمهور من أجل الحصول على معلومات ، وعرض كيفية التغلب عليها فى ضوء التجارب .
- لامكانية فهم الفصل باعتباره ظاهرة اجتماعية ، يضع الكاتب نموذجا لبطاقات مدرسية يمكن بها تتبع حالة التلميذ الاجتماعية والصحية والنفسية .

أما العنصر الخاص ( بالفروض ) المتضمنة في الفئة السادسة :

كانت في معظمها غير واضحة أما التي كانت واضحة فقد جاءت كما يلي :

- التربية عملية ليست مستقلة عن فلسفة الحياة ، وعن طريقة الحياة التي يعيشها المجتمع .

- تصورات التربية الحالية منعزلة عن واقع حياتنا .
- التعليم الابتدائي لم يترجم الاشتراكية كسلوك اجرائي في مناهجه .
- الأخذ بالاتجاهات الحديثة العالمية يمكن أن يصلح من تعليمنا .
- الدروس الخاصة نتيجة مرحلة التحول التي يمر بها المجتمع .
- الالتزام بما أقره الميثاق يدفع المجتمع الى التقدم .
- اخفاق المدارس النموذجية في مصر نتيجة مجرد نقل فكرتها عن الغرب ، وعدم فهم القائمين عليها لفلسفة هذه المدارس .
- المدرسة لا تحقق وظيفتها الاجتماعية في مصر .
- الإصلاح التعليمي لا يتم الا على ارضية من الإصلاح الاجتماعي .
- معرفة موانع التعليم عند الأميين يزيد من فرص محو أميتهم .
- أساس الحضارة اليوم العلم للجميع ، والعمل من الجميع .
- التعليم هو القادر على تحقيق أهداف الميثاق .
- التعليم يعمل على اذابة الفوارق بين الطبقات .
- التعليم عملية انتاجية .
- إتاحة الفرص المتكافئة لكل الأفراد يمكن المجتمع من أن يستفيد من قدرات جميع الأفراد .
- استمرار النقد للانتاج التربوي يعمل على نمو الفكر التربوي .
- التربية بصورتها الحالية لا تعمل على تطوير الصناعة .
- الجامعة لا تقوم بدورها في الناحية الثقافية .
- التربية أداة رئيسية في التغيير الاجتماعي .
- الجماعة أفضل الأساليب للقيادة .
- التربية في مدارسنا تتم بطرق لا تحقق وظيفة العلم .
- التعليم مرآة تنعكس عليها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وهو قائد التغيرات في نفس الوقت .

- التقديمية سوية والرجعية مرض \*
- العنصر الخاص ( بالمخاطب ) :** والمقصود به تحديد مستقبل المادة المكتوبة وقد جاءت كما يلي بالنسبة لمن حددوا المخاطب ( المستقبل ) :
- المسئولون والعاملون في وزارة التربية والتعليم \*
- المتخصصون والباحثون في مجال التربية \*
- المعلمون \*
- اللجان الوزارية وأجهزة التخطيط \*
- طلاب كلية المعلمين وطلاب معهد الدراسات العربية العالية \*
- المهتمون بالتربية العرب \*
- المهتمون بمحو الأمية ووضع برامجها ومناهجها \*
- وزير التربية والتعليم \*
- أعضاء رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية \*
- جامعو البيانات \*
- قادة التوجيه القومي من المعلمين \*
- المسئولون في مختلف التخصصات \*
- مجموعات العمل الميداني في الريف \*
- الآباء \*

العنصر الأول من هذه الفئة يتضمن ما اذا كان الهدف واضحاً أم غير واضح وكانت أهداف اثنتين وخمسين من الكتابات واضحة وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك :

### المادة الأولى :

« يواجه التعليم في كل المجتمعات مشكلات تتعلق بكمه وكيفه هذه المشكلات نتيجة عدة عوامل :

- ١ - ازدياد الشعور القومي ( والتربية لها دورها في بناء جيل واع ) \*
- ٢ - انتشار العلم والتفكير العلمي \*
- ٣ - تقدم النظم الديمقراطية وتمثلها في نفس الوقت \*
- ٤ - ازدياد اتصال الشعوب حيث انتقل الأفكار والمبادئ \*

ابتداء من الربع الأول من القرن العشرين زادت ثقافتنا في التربية مع بدء حركتنا القومية ، وقد وقر في اعتقادنا بحق أن التربية هي أهم الأدوات في نهضتنا القومية ولكننا لم نناقش أى تربية تصلح لهذا الغرض .

اعتقدنا أن مجرد حضور الشباب في مدرسة كفيل بأن يخلق منه جيلا وطنيا وبذلك توسعنا في التعليم من حيث الكم خاصة في التعليم الثانوى والعالى ( في الربع الاول من القرن العشرين ) وذلك خرج لنا القادة من أبناء الطبقة الوسطى لئناضل بها المستعمر حيث كان الأهالي يفتحون المدارس .

أما في الربع الثاني عندما أخذنا المبادئ الدستورية اتجهنا أيضا الى الكم ولكن الى العامة ، واتجهت العناية الى التعليم الابتدائي وكان التعليم الإلزامي مجانيا الا أن التعميم كان دون فلسفة شاملة تتناوله من حيث النوع والتوجيه ورغم مقاومة الاستعمار وأعوانه اتجه البعض الى دراسة التربية من حيث النوع والتوجيه وساعدهم على ذلك انشاء معهد التربية سنة ١٩٢٩ .

**وواكب ذلك وجود حركة تربوية في الغرب خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وكان فلاسفتها متأثرين باتجاهين هما :**

- ١ - التعلم والطريقة العلمية للوصول الى الحقائق .
- ٢ - النظام الديمقراطي والطريقة الديمقراطية في مواجهة المشكلات الاجتماعية .

واتفق الاتجاهان على أن التجريب هو المدار لتكوين أى فكرة في الميادين الطبيعية والاجتماعية ومعياري صلتق أى فكرة هو التغلب على المشكلات القائمة ٠٠٠ (١) .

### **المادة الثانية :**

تتناول ما يسمى بمعركة التعليم وهي تقرر أن « المعركة الحقيقية بدأت منذ سعد زغلول عندما كان ناظرا للمعارف ، حيث أنشأ مدرسة المعلمين الحديوية العليا لاعداد المدرسين اللازمين للتعليم الثانوى ، وتشجيع

---

(١) ولهم هرد كلباتريك ، أصول المنهج الجديد ، ترجمة وتقديم أبو الفتوح رضوان ، محمد الهادى عطفي ، الاميلو المصرية ، ١٩٧٠ ، الفصل التمهيدى بقلم الترجيحي ، ص ١ - ٧ .

إيفاد البعثات لاعداد الاساتذة للتعليم العالى ، وذلك حتى تكون اللغة العربية هي لغة التدريس .

المعركة الثانية بدأت منذ سنة ١٩١٩ عندما ألف المعلمون لأنفسهم جمعية سموها نقابة المعلمين ، وبعد أن استقرت البلاد بالدستور عقدت نقابة المعلمين مؤتمرا عاما للتعليم الأولى سنة ١٩٢٥ ، كما عقد مؤتمر سنة ١٩٤٥ - ظهرت فيه هذه المعركة - حيث اتجه المؤتمر الى :

١ - تعليم أبناء الشعب كافة بين سن السادسة والثانية عشرة ويكون لمدة سنوات ومجانيا .

٢ - تعليم عدد من أبناء الشعب فى المراحل التالية على نفقة الدولة من أصحاب المواهب .

وكان المعسكر الأول : يرى تعليم الكافة ست سنوات ، وتعليم الموهوبين الى قصارى ما يبلغ اليه استعدادهم ، أما الذين لا يظهر منهم تميز فى الدرس فلهم أن يتعلموا على نفقتهم فى المدارس الخاصة أو الجامعات ويدفعوا النفقات كاملة .

والمعسكر الثانى كان يرى : تعليم الكافة ست سنوات ، مع تعليم كل من شاء أن يتعلم ذلك على نفقة الدولة فى التعليم الثانوى والجامعى مجانا (١) .

### المادة الثالثة :

« اذا تصفحنا كتاب ديوى الديمقراطية والتربية لن نجد فرقا بين الاشتراكية والديمقراطية ( بمعناها الحديث ) فيما يتعلق بالتربية .

تعريف الديمقراطية كما وضعها أحد الاشتراكيين :

Democracy is Liberty + Groceries :

الاشتراكية حرية + مأكولات ( وغيرها مما يوجد فى حانوت البقال ) .

الديمقراطية + أهم حاجيات الحياة ( من مأكول ومشرب وملبس ومسكن وتربية وصحة ومعاش ) .

تطبيق مبادئ الاشتراكية على التعليم تتضمن :

---

(١) محمد فريد ابو حديد ، معركة التعليم . صحيفة التربية ، السنة الخامسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٣ ، ص ٤ - ١٢ .

١ - تكافؤ الفرص : لا يحرم طالبا كفتا من نيل أكبر قسط من التعليم لأسباب الفقر أو غير ذلك .

٢ - أن يكون للبيئة المحلية نصيب في تقرير مسائل التعليم .

٣ - أن يكون للقاتمين بالتدريس نصيب في تقرير المسائل التعليمية .

٤ - أن تتوافر لكافة المواهب والقدرات أنواع المعاهد والمناهج في النظم التعليمية التي تكفل لأبناء الأمة ما يلائم كلا منهم تبعاً لمواهبه وقدراته ، ويتضمن هذا انشاء أقسام خاصة للمتأخرين وضعاف العقول وذوى المعاهات ، وكذلك البالغين والمتفوقين .

٥ - أن تطلق للطلبة ومعلميهم حرية المناقشة والتعبير في حدود المعقول ولا سيما في المواد الاجتماعية وعلاقتها بالحوادث الجارية .

كما أن المثل الأعلى هو ألا تكون العناية بالكم على حساب الكيف .  
بيد أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التضحية بالكم على حساب الكيف ، (١) .

يلاحظ على هذه الأمثلة السابقة ندرة أن تجد أحداها ينص على هدفه نصا صريحا ، رغم أن ذلك يعتبر من أهم الخطوات لأى منهج يبنى العلمية ، كما يندر أن يأخذ الهدف مكانا متميزا في الكتابات أو في بدايتها .

هذا الأمر الذى قد يجعل مرسل المادة المكتوبة يسبح مع مستقبل المادة فى مكان قد يكون مختلفا عما كان يريه الكاتب .

أما من حيث كون غرض الكاتب نظريا أو تنفيذيا فقد جاءت الكتابات ذات الأغراض النظرية أكثر من التى كانت أغراضها تنفيذية ( إجرائية ) محددة الخطوات .

**وفيما يلي بعض الأمثلة :**

**المادة الأولى :**

« ان تحسين مستويات القيادة التربوية هو فى حد ذاته ترشيح لمجتمعنا . فكل من الكفايات التى نجحت فى مجتمعنا خصوصا قبل

---

(١) أمير بطر ، الاشتراكية والتعليم ، التربية الحديثة ، مجلة دورية تصدر عن الجاسة الأمريكية بالقاهرة ، السنة السادسة والثلاثون ، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٦٢ ، ص ١ - ٣ .

الثورة في الهيمنة على شئون التعليم شخصيات مريضة مؤسومة بالتزمت تتميز بقدرات أتوقراطية ، الى أن أصبح الرجل الإداري في المفهوم الدارج هو الرجل القادر على الكبت والصق •

دعائم القيادة السوية هي :

- ١ - الإيمان بكرامة وقيمة الفرد الانساني كفاية في ذاته •
- ٢ - الاعتماد على المنهج العلمي التجريبي في الوصول الى الحقائق •
- ٣ - انتهاز سبل التفاعل التعاوني واحلال الجهود المشتركة محل الحوافز الفردية لتحقيق الذات •
- ٤ - العمل على تطوير السبيل الديمقراطي بارتقاء المحاولات المبذولة لل Democratization الى نقطة أعلى ، (١) •

في هذه المادة كان يمكن توضيح علاقة ذلك بما يحدث في المجتمع في مختلف مستوياته بدءا من الأسرة ومرورا بكل الوسائط التربوية انتهاء بالتنظيمات السياسية الرائدة في ذلك الوقت • ربما كان هذا يعين على تبين أسباب هذه الأنماط غير السوية التي كان ينتقدها الكاتب • وكان يمكن عرض بعض المواقف الحزبية التي يمكن أن يمر بها من نعدمهم قادة أسوياء أو عرض لبعض النماذج أو بعض التجارب من البيئة المصرية ربما كان ذلك يوضح كيفية الاعداد حتى لا يظل الهدف يعدو أن يكون مجرد أمنيات أو ( ينبغيات ) •

### المادة الثانية :

وهي تتضمن تقويما للكتب المستعملة فيما بعد المرحلة الأولى من مراحل تعليم الأميين القراءة وهي مرحلة فك الخط التي تسلوها مرحلة الطلاقة ثم المرحلة الثالثة وهي مرحلة النضج والمتابعة •

وهذا التقويم يؤكد على أن مراحل نمو القدرة على القراءة متداخلة فيما بينها ولكن كل مرحلة تغلب عليها جملة من الخصائص تجعل من السهل تمييز الاتجاه العام للمرحلة • ويؤكد أيضا على أن هناك فروقا كبيرة بين الأفراد في أنماط قراءاتهم •

كما أن الكتب الموضوعية لهذا الغرض تميل معظمها الى أن تتسم

---

(١) محمد علي الريان وآخرون ، مقاميم جديدة في التربية ، مجموع سابق ، ص ٧٦ ، ٩٠ ، ٨٠ •



جعلها بالتطويل حيث نجد أن الفقرة تكاد تكون هي الظاهرة العامة في الكتب الخاصة بتعليم الأميين القراءة (١) .

النقد الرئيسي هنا هو أن الكاتب لم يعط نموذجا لما يقصد ، كان يمكن أن يحتذى به عند تغيير الكتب المستعملة في تعليم القراءة للأميين .

## المادة الثالثة :

### تتضمن عرضا لمشكلات التطبيق التربوي وهي تقرر أنه :

- يرجع قصور العائد من التعليم الابتدائي الى المعلم .
- النمطية في التعليم ( فالمدينة مثل الريف ولماذا لم نستفد من الجهود السابقة ؟ ) .
- مشكلة الادارة التعليمية ( ذلك لأن الخدمة تصل الى الطالب بتكاليف أكثر من اللازم ) .
- مشكلة المناهج وينبغي النظر إليها في ضوء الفلسفة والأهداف ، فالميثاق يؤكد على « ضرورة تضيير المناهج جذريا بالتعليم من مجرد اعداد الموظفين الى اعداد المواطنين القادرين على اعادة تشكيل الحياة » (٢) .

يقتصر هنا الكاتب على مجرد عرض للمشكلات التي يعرفها ويماني منها معظم المهتمين والمشتغلين بأمور التربية وان كان بعض هذه المشكلات يحتاج حلها الى مزيد من الأبحاث فان معظمها يحتاج الى قرارات تنفيذية سياسية كانت أو ادارية يملك بعضها كاتب المقال - حيث كان يحتل أعلى سلطة تنفيذية في وزارة التربية والتعليم وهو له مكانة هامة عند رئيس الدولة حيث عين في هذا المنصب أثناء وجوده خارج البلاد في أعقاب النكسة سنة ١٩٦٧ ، ومن ثم كان يمكنه العمل على اتخاذ قرارات يمكن عن طريقها حل معظم مشكلات التطبيق التربوي المشار إليها في المقال السابق .

---

(١) محمود رشدي خاطر ، مكافحة الأمية في العالم العربي ، مجلة التربية الأساسية ، يصدرها المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي ، سويسرا ، المجلد الثاني ، العدد الأول ، ربيع ١٩٥٤ ، ص ٥٠ ، ٥٣ ، ٦٢ .

(٢) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوي ، مرجع سابق ، ص ١٥ .

## المادة الرابعة :

يؤكد كاتبها على أنه « يجب أن تكون المدرسة والمعلم هما حلقتا الوصل بين الميثاق ومبادئه وبين الناس بنشر الوعي وذلك لتحويل مبادئ الميثاق الى واقع حي والى طرق وعادات ، يجب ألا يكون الميثاق مادة دراسية فقط بل يتداخل فى كل المواد ويجب أن تحذروا الاغراق فى المعلومات المستوردة من الخارج وعن الخارج وابدأوا بقوميتكم وأمتكم ومجتمعكم ثم انتقلوا بعد ذلك الى الخارج لذا يجب أن يكون الميثاق رائداً ونجعله المحور الأول الذى تدور عليه التربية والتعليم ، وأنا لا اتجاهل الغرب اطلاقاً ولكن هناك أولويات » (١) .

هنا غير واضح كيفية أن يكون الميثاق هو المحور الذى تدور عليه التربية والتعليم .

هل مجرد اخذ مقتطفات منه فى بعض المقررات كالتاريخ أو الكيمياء مثلاً :

هل موضوعاته تدور حولها بعض المقررات خاصة الاجتماعية منها ؟  
هل يكون متضمناً فى مختلف الأنشطة التربوية كالكتابة فى الصحف أو الندوات أو التمثيل ؟ ..

وغير ذلك من التساؤلات .

ما سبق كان أمثلة لبعض الكتابات ذات الأغراض التى تتسم بالنظرية أكثر من كونها تنفيذية ( اجرائية ) محددة الخطوات وقد جاءت فى معظمها نظرية الأغراض من حيث عددها كما كان واضحاً فى التحليل الكمي وربما يرجع ذلك الى اللفظية التى تتمتع بها ثقافتنا ، رغم أن قدماءنا المصريين كانت حضارتهم تميل الى أن تكون حضارة فعل وأداء ، كما أن الدول المتقدمة حالياً تعتمد على الأداء والفعل القائلين على العلم وهذه اللفظية قد عابها الكثير ، هذا الأمر امتد الى محتوى تعليمنا حيث قام على اللفظ ، مما أكسبه طابعاً نظرياً أكثر من الطابع العلمى .

ورغم ذلك فقد استطاعت بعض الكتابات أن تتجه نحو تحديد خطوات محددة لتنفيذ أفكارها ، الا أنها كانت أقل فى مجموعها من الكتابات ذات الطابع النظرى وفيما يلى بعض الأمثلة لهذه الكتابات :

---

(١) محمد على حافظ وآخرون ، التربية فى ضوء أهداف اليشاق ، مرجع سابق ، ص ١٢ - ١٨ .

## المادة الأولى :

« ٠٠ ان تخصص المشتغلين بالمعلم في فروعه لا يعنى اطلاقاً ان العلم نفسه يقبل الانقسام ، أو على الأقل فان بين أجزائه من الروابط ما يجعل منه وحدة واحدة »

علماء الوقت الحاضر يجنحون الى التخصص الضيق وهذا تم على حساب الثقافة وانحس كل عالم في تخصصه وأصبح كل منها صانعاً في العلم بدلاً ان يكونوا علماء ، فخريج الجامعة الآن يمكن أن يوصف بأنه الجاهل المتعلم ، فلا هو عالم لأن هذه النظرة الواسعة للعلم والحياة مازالت تعوزه ، ولا هو جاهل لأنه يعلم شيئاً وربما أشياء كثيرة . فالتخصص الضيق خطراً على التربية بمعناها الواسع «٠٠٠٠»

ولتوضيح كيف نعالج مشكلة الثقافة في الجامعات في الوقت الحاضر نجده بطرح بعض فيقول ان « بعض الجامعات الأمريكية تحتم على طالب الطب والمحقوق أن ينال درجة الدراسات الاجتماعية قبل أن يلتحق بهذه الكليات ، وأيضاً أغلب جامعاتها تسمح للطلاب بأن يختار الدراسات التي تناسبه فيجمع بين دراسات العلوم والآداب الى جانب تخصصه الأساسي ، وهناك أيضاً كليات للدراسات الحرة تقوم اختيار الطالب ما يناسبه »

ومن الممكن ان يلعب اتحاد الطلاب دوراً في هذا بتحديد محاضرات عامة في قواعد الثقافة ، ويجب على الجامعات العربية ، أن توجه العناية الى تدريس تاريخ العلوم وفلسفتها .

كما أوصى أن تدرس الجامعات كلها مقرراً في دراسة مشكلات المجتمع العربي ، وادخال بعض الدراسات الانسانية كالمنطق والفلسفة والدراسات الاجتماعية لطلاب السنين الأولى في الكليات الأدبية .

ويجب توجيه العناية للمكتبات ويقتضى ذلك إعادة النظر في طرق التدريس والامتحانات ووسائل تقدير أعمال الطلاب ، وكذلك نعيد النظر في مناهج المدارس الثانوية النظرية التي تفق الجامعات ويبتل فيها التخصص الباكر فلا يقسم فيها الطلاب في المرحلة الأخيرة من هذه المدارس الى الأقسام العلمية والأدبية وإنما يكتفى بتدريس مقررات أساسية ثقافية واحدة للجميع على أن يتاح للطلاب في السنة الأخيرة أو السنتين الأخيرتين على الأكثر اختياراً مقرر أو مقررین للتخصص فيهما حسب ميولهم «٠(١)»

---

(١) عبد العزيز السيد ، **الجامعة والثقافة** ، محاضرة أقيمت بالجامعة الليبية في بنغازي ، مطبعة جامعة الاسكندرية ١٩٦١ ، ص ٧ - ٨ ، ٢٠ - ٢٤ .

## المادة الثانية :

« فلاسفة الديمقراطية قالوا ان الشعب هو مصدر السلطات ومن ثم فهذا لا يتضمن بالضرورة أن يكون هو ممارس السلطة فالشعب لا يحكم وانما يحكم ناس باسم الشعب ونياية عن الشعب على اعتبار أن الشعب ما هو الا مصدر ولكن في الغرب هذا الأمر يخف لأمرين :

١ - الأحزاب هناك لها تاريخ طويل ممكن كلا منها من أن يكون له برامج معروضة على الشعب .

٢ - هذه الأحزاب متفقة على المصالح القومية العليا .

ولكن المشكلة تكمن في ناقل الديمقراطية في نظمها وبرامجها وأهدافها دون النظر لتاريخها وفلسفتها أو التمهيد لها .

فقد قام مجلس شورى النواب سنة ١٨٦٨ ووقف نوبار باشا وقال للأعضاء بعد أن جمعهم من المديرات من يؤيدون الحكومة يجلسون الى اليمين ومن يعارضون الحكومة يجلسون الى الشمال والذين لم يكونوا رأيا يجلسون في الوسط ، النواب كلهم راحوا الى جهة اليمين وخلت المقاعد الشمالية فضحك رئيس الوزارة وضحك معه الذين درسوا خريطة الديمقراطية .

والمفهوم الديمقراطي عندنا هو أن الشعب هو السلطة ، وليس مجرد مصدر للسلطة ، وكذلك نادي الميثاق بالزعامة الشعبية والقيادة الشعبية وأن الشعب فوق السلطة التنفيذية ، يقرر السياسة ويحدد الطلبات والرغبات ويقرر النتائج التي يريدونها مقدما ويشرف على عملية التنفيذ الاجراء الديمقراطي في الميثاق هي القيادة الجماعية والرأى العام .

ومجالس الآباء والطلبة والمعلمين والريادة كلها أنماط وأوضاع وتنظيمات ديمقراطية ، ويجب تحويل الديمقراطية من فلسفة الى واقع اجتماعي ووسيلة هذه الفاية هي المدرسة ... » (١) .

## المادة الثالثة :

« القصة في التدريس تثير اهتمام التلاميذ وتجذب انتباههم وتزيد من دافعيتهم للتعلم .

---

(١) أبو الفتح رضوان وآخرون ، التربية في ضوء أهداف الميثاق ، مرجع سابق ،

وهي وسيلة لفايات ترتبط بفهم طرق التفكير العلمى وتنمية المهارات والاتجاهات العقلية ، ويختلف محتواها تبعاً لاختلاف أهداف التدريس ومستويات المتعلمين وتاريخ العلم مصدر حافل بالشخصيات والاكتشافات العلمية مثل الرازى واستخدامه طرق التفكير الاستقرائية وإدراكه لأهمية الملاحظة الدقيقة والتجريب العلمى كوسائل للوصول الى الحقائق العلمية .

وفى النهاية يضع الكاتب نموذج الاختيار من متعدد لقياس ما يمكن أن يفهمه المخاطب ( المستقبل ) ( ١ ) .

وهذه الأمثلة الأخيرة تمثل بعض الكتابات التى استطاعت أن تنتج نحو تحديد خطوات محددة لتنفيذ أفكارها إلا أنها كانت أقل من الكتابات ذات الطابع النظرى كما سبق أن وضع .

بالنسبة للجزء الخاص بفرض الفروض فقد كان غير الواضح منها ضعف الواضح ، وقد كانت معظم الكتابات لا تفرض أية فروض وتنص عليها نصاً صريحاً أو تضع تساؤلات فى البداية من أجل الإجابة عليها ويتبعها الكاتب فى مادته ، وفيما يلى بعض الأمثلة التى يمكن اعتبار أن فروضها تتسم بالوضوح أكثر من غيرها رغم عدم نصها على الفروض نصاً صريحاً .

### المادة الأولى :

« ينبغى أن نعرف أن مجرد فتح أبواب المدارس على مصاريعها لجميع التلاميذ لن يحقق فى ذاته مبدأ المساواة .. إنما تتوقف على الأساس الاجتماعى لهؤلاء التلاميذ .

كما أن كل مجهود يبذل لإعادة بناء التعليم فى سبيل الإصلاح التربوى سيكون مصيره الإخفاق إلا إذا صحبه إصلاح الأحوال الاجتماعية التى يعيش فيها أكثر التلاميذ . المدرسة تعكس نظم المجتمع ولكنها توجهها كذلك بقوتها الخالقة .. Creative والإصلاح الاجتماعى والإصلاح التعليمى ينبغى أن يسير جنباً الى جنب ، كما أن الإصلاح التعليمى لا يتأتى على صورة جوهريّة إلا إذا كان له سند من الإصلاح الاجتماعى يعكس عليه . »

وما نراه بين نظم التعليم المختلفة من خلافات لا يرجع فى الأغلب الأمر الى تطبيق نظريات تربوية مختلفة ، بقدر ما يرجع الى الظروف والملازمات

---

(١) أحمد خيرى كاظم ، دور القصة العلمية فى تحقيق هدف التفكير العلمى ، صحيفة التربية ، السنة التاسعة عشر ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٦ ، ص ٦٣ - ٦٤ .

الكائنة فعلا في حياة الأمم ، وما النظريات التربوية الا تبرير لهذه الظروف والملايسات ومن الأقوال المأثورة في كتابات المؤرخين التربويين « كما تكون الدولة تكون المدرسة » وقد استغللت الفول التربية واتخذتها أداة لسياستها القومية واصبحنا حين ندرس نظم التعليم وبرامجه بل وطرق التدريس في أى منها نستطيع أن نرى أهداف الدولة السياسية منعكسة في كل أولئك ... « (١) »

ومن الممكن أن يكون الفرض هو أن : الإصلاح التعليمي لا يتم الا على أرضية الإصلاح الاجتماعي .

### المادة الثانية :

وهنا نعرض لمقدمة احدى الكتب « هو محاولة للاجتهاد في تطوير الفكر التربوى من أجل بناء البشر ، وهى محاولة لربط الفكر بالواقع وتغذية الواقع للفكر في ضوء ما يدور في مجتمعنا من أحداث وتطورات »

مازال النظر التربوى في كثير من آفائه يتسم بالأفكار المتناقضة التى تجمعت نتيجة لقاء تيارات متعددة من الآثار المتخفية لثرائنا القديم ، كما أنه يتسم في كثير من الحالات بالأفكار المسطحة التى لا ترى لها أبعاد تجسدها أو حركة في الواقع الحى .

فالتربية ظلت محصورة زمنا طويلا في المدارس وبين جدرانها ، والحديث عن الفرد والمجتمع أخذ صورة مناظرة بين طرفين منفصلين ، وكأننا الاهتمامات الفردية والتشكيل الاجتماعى جانبان متميزان ، ونتحدث عن المواطن الصالح أو المستنير على مستوى لفظى دون أن نحلل مقومات المواطن ومكوناتها وواقعها وحركة تكوين الانسان وتعديل سلوكه « (٢) »

ويمكن أن يكون الفرض هنا هو أن : التربية بصورتها الحالية منعزلة عن واقع مجتمعنا .

### المادة الثالثة :

« ... يشكو الناس في مصر من أن التلاميذ لا يميلون الى العلم ، ولا يحبون مدارسهم ، بل ينفرون منها أشد النفور ، ويبغضون العلم الى

(١) محمد محمود رضوان وآخرون ، مفاهيم جديدة للتربية ، مرجع سابق - ص ٢٠٥ - ٢٠٦ ، ١٤٤ - ١٤٧ .

(٢) حامد عمار ، في بناء البشر ، دراسة في التقهر العضائى والفكر التربوى ، مركز تنمية المجتمع في العالم العربى بمرس اللبان ١٩٦٤ ، المقدمة .

حد أن الكثيرين منهم لا يكادون يفرغون من الامتحان حتى يسادرون الى احراق كتبهم ، اعلانا لتنفسهم الصعداء اذ زال عنهم هذا الكابوس الثقيل . . . »

### وظيفة المدرسة هي :

١ - العمل على تنمية استعدادات التلاميذ وميولهم ، وترقيتها الى أقصى حد ممكن مع توجيهها توجيها اجتماعيا صالحا .

٢ - النمو ليس عملية تشكيل تحدث نتيجة توجيه المؤثرات من الخارج ، مادية كانت أو ثقافية بل لابد له من استجابة الفرد لتلك المؤثرات ، وتفاعل قواه النفسية معها ، أي أنه يحدث نتيجة لنشاط الفرد سدا لحاجاته النفسية التي يشعر بها وواجب المدرسة أن تهئ للأطفال الوسائل الملائمة لاستثارة النشاط وتوجيهه في الاتجاهات التي تؤدي الى تحقيق الغرض المنشود » (١) .

ويمكن أن يكون الغرض هنا أن « التربية في مدارسنا تتم بطرق لا تحقق وظيفة العلم » .

وعلى الرغم من هذه الأمثلة الدالة على الكتابات التي تبلى الفروض فيها واضحة عن غيرها فان الكتابات التي كانت الفروض فيها غير واضحة كانت أكثر رغم أن معظم الكتابات من هذين الصنفين على أية فروض رغم أن هذه مسألة منهجية هامة من حيث كونها من أهم العناصر التي يجب أن تتضمنها أية مادة تبغى العلمية .

---

(١) اسماعيل محمود التبانى ، التربية عن طريق النشاط ، الطبعة الأولى ، مكتبة النهضة المصرية ، يناير ١٩٥٨ ، للمقدمة ، ص ١٨ .





## الفصل الرابع

---

الفكر التربوي من ناحية المضمون



وقد يرجع ذلك - كما سبق التوضيح - الى ضالة مكانة العلم والتفكير العلمى .

أما العنصر الخاص ( بالمخاطب ) أو مستقبل المادة المكتوبة فكان غير المحدد منها أكثر مما هو محدد .

كما كان علم النص على من توجه اليه هذه المواد هو السمة الرئيسية فى معظم الكتابات وهذه تعتبر مسألة هامة لكلا الطرفين - مرسل المادة ومستقبلها - حتى يمكن للرسالة الموجهة أن تحقق أفضل فائدة من حيث مدى الاستفادة فى حفظ الجهد المبذول من قبل بعض المستقبلين فى تتبع أو فهم رسالة قد تكون موجهة لآخرين وهى تؤدى الى سهولة الاطلاع عليها من قبل المتخصصين أو المستولين الموجهة اليهم هذه الكتابات .

ان كان ما سبق يوضح صورة الفكر التربوى التى ظهر عليها فماذا عن مضمونه ؟ هنا ما سوف يتضمنه الفصل الرابع .

يتناول هذا الفصل الفكر التربوى من حيث مضمونه ، وذلك بتطبيق نموذج التحليل المرفق فى نهاية الدراسة - المستخدم فيه أسلوب تحليل المضمون - والذي يشمل الفئات من السابعة حتى العاشرة ، وقد طبق هذا النموذج على مجموعة الكتابات التربوية السابق تطبيق هذا النموذج عليها فى الفصل السابق .

وهذه الفئات تتضمن فى مجملها دراسة موقف الكاتب من بعض القضايا وقد سارت على النحو التالى :

أولا : الفئة السابعة والتى تتعلق بموقف الكاتب من الفكر الأجنبى - الغربى منه - أى الاستجابات وردود الأفعال الإيجابية أو السلبية لما يطرأه الفكر الأجنبى من أفكار ، وما يتخله الكاتب المصرى

من مواقف ، وقد تضمنت هذه الفئة العناصر التالية لتبين ما اذا كان موقف الكاتب يتضمن العداء والرفض لهذا الفكر أو الحياء أو التعاطف والمناصرة أو المقارنة بين هذا الفكر ودراسة مدى استفادة مجتمعنا من هذا الفكر .

**ثانيا : الفئة الثامنة** وهي تتعلق بموقف الكاتب من الديمقراطية ويقتصر هنا على الموقف من بعض مظاهر الديمقراطية في الفكر التربوي وقد تضمنت هذه الفئة دراسة العناصر الآتية :

( أ ) الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية : فيدرس تحت هذا العنصر مدى اقرار الكاتب بهذا المبدأ بدون شروط ، أو بشروط . أو التأكيد على ضرورة اتاحة الفرصة أولا ، أو التأكيد على ضرورة تيسير سبل الحصول على هذه الفرصة ، أو الموقف من قضية توجيه التعليم .

(ب) الموقف من سياسة الكم والكيف ، ويدرس مدى الاتفاق مع تطلب الكم في مرحلة دون أخرى ، أو تطلب الكيف في مرحلة دون أخرى أو الأخذ بالكم والكيف في جميع أو بعض المراحل وعدم وضعهما في موقف متناقض ، أو الاهتمام بالكم أو الكيف كل على حده في جميع المراحل .

(ج) موقف الكاتب من دور المرأة في المجتمع ، من حيث اقراره حق تعليمها في جميع المراحل ، أو اقرار حق تعليمها في مرحلة دون أخرى أو اقرار التحاقها بنوع من أنواع التعليم دون نوع آخر أو اقرار التحاقها بكل أنواع التعليم ، واققرار اتاحة فرص العمل لها في مجال دون آخر ، أو اقرار أن الذكر مثل الأنثى في الحصول على الفرصة التعليمية ، أو اقرار اتاحة فرص العمل لها في جميع المجالات ، أو الاهتمام بتهيئة الظروف للمرأة حتى تقوم بدورها .

**ثالثا : الفئة التاسعة :** وهي تبين موقف الكاتب من قضية التغيير الاجتماعي ، أي وجهة نظره من نقل المجتمع من حالة التخلف الى حالة التقدم وذلك من الناحية ( الفلسفية ) ، وقد تضمنت هذه الفئة دراسة العناصر الآتية : من حيث ان الاعتقاد بأن التغيير يتم تلقائيا ، أو لا بد أن يكون ثوريا جذريا ، أو يكون اصلاحيا .

**رابعا : الفئة العاشرة :** وهي تتعلق بمدى ارتباط الفكر المطروح في الكتابات بواقع المجتمع المصري ومشكلاته كما حددتها الدراسة

الراهنه وهى تتضمن دراسة العناصر التالية : مدى ارتباط هذا الفكر المطروح بمشكلات المجتمع الرئيسية ( الكبرى ) ، أو مدى الاقتصار على تناول قنيتات التربية وإطارها ، أو يكون مرتبطا بمشكلات أخرى لم تركز عليها الدراسة الحالية .

فئات تتعلق بموقف الكاتب من بعض القضايا :

أولا : الفئة السابعة :

تتعلق بموقف الكاتب من الفكر الأجنبى ( خاصة الغربى ) ، أى الاستجابات وردود الأفعال الايجابية أو السلبية لما يطرحه الفكر الأجنبى من أفكار وما يتخذها الكاتب المصرى من مواقف .

### جدول رقم ( ١٧ )

يبين نتائج التحليل التضمنة الفئة السابعة وعناصرها

٢	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	عداء ورفض	١	٪١٥٩
٢	حياد	٢	٪٣٥٣
٣	تعاطف ومناصرة	١٩	٪٢٨٧٨
٤	مقلنة	١٤	٪٢١٢١
٥	غير واضح	٣٠	٪٤٥٤٥

بالنسبة لهذه الفئة لا توجد الا مادة محللة تشير الى ( الصداه والرفض ) .

وكانت هناك أربع كتابات تتعامل مع الفكر الأجنبى من موقف ( حياد ) مستقل لا يحمل الرفض المطلق ولا الخضوع المطلق وقد ظهرت كما يلى :

- عرض لمفهوم القومية كما تناوله بعض الكتاب الغربيين دون الرضا المطلق أو القبول المطلق .
- يؤكد على أهمية أن يفهم الطلاب أن الغربيين قديماً كانوا يتباهون بتعلم اللغة العربية مثلما نتعلم نحن اللغة الانجليزية لنعرف مدى تقدمهم .
- عند العرض لارهاصات نظرية ثورية في التربية لم يرفض الكاتب المفاهيم التفسيرية الغربية ولكن يضع هذه الأسس من أجل نظرية تتفق مع مجتمعنا وتحقق تجاوز ما هو متخلف عندنا .
- عرض لتجارب الغرب في مجال الديمقراطية وينتقدتها ولكن يوضح مبررات وجودها على النحو الذى يعرضه .
- أما من كان ( متعاطفاً ) ومناصرا لهذا الفكر وذلك بالاعتباس والتأييد أو الدعوة لتطبيق بعض هذه الأفكار فى مصر فقد جاءت على النحو التالى :
- اقرار طريقة المشروعات فى التدريس والأخذ بفكر المدرسة الشاملة فى المرحلة الإعدادية .
- الدعوة لفهم الأسس والأهداف الصحيحة للتربية الحديثة ذلك لأنها فشلت قبل ذلك فى أمريكا وأيضاً فى مصر نتيجة لفهمها فهما خاطئاً .
- الاقتداء بفلسفة جون ديوى فى التربية .
- تأييد واقتباس التجارب التى تجربها الجامعات فى الخارج كما هى خاصة التى تجرى فى الولايات المتحدة الأمريكية .
- الاستشهاد بالدول المتقدمة التى تعمل على تحسين التعليم الإلزامى وجعله تسع سنوات ، وتأييد المزاوجة بين ما هو عمل ومهنة وما هو ثقافى ونظرى .
- الأعداد التى تقبلها جامعات اليابان وبريطانيا تتراوح بين نسبة طالب واحد لكل ٢٠ طالب هو الذى يدخل الجامعة .
- الاستشهاد بالأسماء الغربية وبأقوالهم خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية مثل جون ديوى ، وكلباتريك وأسماء أخرى مثل دكروى وبياجيه وكلاباريد ومنيسورى .
- تأييد مشاركة العالم فى تطوره العلمى والأدبى وتدعيم التعاون الثقافى مع الدول المتقدمة .

- فى مجال اعداد المعلم هناك نظامان عند الغرب يمكن الأخذ بهما وهما ما يسمى بالنظام التكاملى ( مثل خريجي كلية المعلمين ) ونظام تنابسى ( مثل خريجي كليات العلوم والآداب ) ثم يتلقون بعد ذلك تاهيلا تربويا .

- توحيد المدرسة الثانوية سواء بولوتكنيكية أو مدرسة شاملة .
  - الأخذ بالتخطيط الذى أخذه الغرب عن السوفييت .
  - أخذ الأفكار التى تؤكد على أن المدرسة يمكن أن تغير المجتمع .
  - الاستفادة بمزيد من هذا الفكر عن طريق زيادة البعثات الخارجية .
- العنصر الخاص ( بالمقارنة )** فهو يتضمن المقارنة بين نظمنا التربوية والأنظمة الأخرى مع طرح امكانية الاستفادة من بعض الجوانب فى التجارب الأخرى أو تبين علم الاستفادة وفق مبررات يعرضها الكاتب .

#### **وهذا العنصر جاءت نتائجه كما يلى :**

- الانفتاح على الدول المتقدمة مع الاحتفاظ بشخصيتنا .
- الاستفادة من نتائج البحوث لدعم وجهات النظر فى بعض الأمور ( مثل ان التعليم الحالى النظرى يعالج ٢٠٪ فقط من المتقدمين ونفس النسبة نجدها أيضا فى التعليم الفنى ) .
- عند تطبيق منهج من المناهج المطبقة فى دول أخرى يجب الأخذ فى الاعتبار الفروض التى توجه ذلك المنهج .
- الدوافع من أهم الأمور للحركات التاريخية والاجتماعية مثل المدارس الشعبية التى لاقت نجاحا فى الدنمارك نتيجة لارتباط تلك المدارس بآمال الدولة فى صراعها السياسى مع ألمانيا فى القرن التاسع عشر .
- الاستشهاد بأقوال التربويين الغربيين خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ، خاصة فى مسائل الأخذ باليول والاستعدادات عند الدخول فى المرحلة الثانوية والأخذ بنظام المدرسة الشاملة وارتقاء سن الالتزام فى معظم الدول المتقدمة .
- دعم نمط القيادة الديمقراطية مثل ما يحدث فى الغرب حيث أثبتت التجارب نجاحها .
- الاستشهاد بتجاربيهم فى تقييم الكتب ولكن بشرط استنباط معايير موضوعية للتقييم مشتقة من ظروفنا .

— إمكانية الاستفادة من الدول المتقدمة في أساليب القياس وتطبيقها في مصر •

على الرغم مما كان سائدا في المجتمع من مواجهة للامبريالية والغرب والراسمالية المالية الاحتكارية كظاهرة عامة في فترة الدراسة الا اننا لم نجد الا مادة واحدة فقط تظهر العداء أو الرفض أو مناهضة لهذا الفكر في مضمونها •

#### وفيما يلي مقتطفات من هذه المادة :

« ... لو ان العرب تركوا وشأنهم لبقيت شخصيتهم على هذا النحو الذي صنع عصورهم الذهبية في التاريخ ولكن أدركهم جهل الأتراك وهمجيتهم ولؤم الاستعمار الغربي وفساده ، فاضيفت الى شخصياتهم خصائص أخرى فيها الجهل وفيها الهمجية وفيها الغفلة ... » (١) •

وان كنا نجد هذا الموقف العدائي في هذه المادة فاننا سنجد أن هذا الموقف يختلف في مادة أخرى — لنفس الكاتب — ويكون محايدا كما سيتبين ذلك في العنصر التالي •

كما جاءت مادتان فقط من الكتابات تتعامل مع هذا الفكر من موقف حيادي مستقل لا يحمل الرفض المطلق ولا الخضوع المطلق وفيما يلي بعض أجزاء منها :

#### المادة الأولى :

« ... فلاسفة الديمقراطية الغربية قالوا ان الشعب هو مصدر السلطات ومن ثم فهذا لا يتضمن بالضرورة أن يكون هو ممارس السلطة فالشعب لا يحكم وانما يحكم ناس باسم الشعب نيابة عن الشعب على اعتبار أن الشعب ما هو الا مصدر ، ولكن في الغرب كان هذا الأمر يخفى لأمرين هما :

١ — أن الأحزاب هناك لها برامج محددة معروضة على الناس كما أنها لها تاريخ طويل •

٢ — أن جميع الأحزاب متفقة على المصالح القومية العليا •

---

(١) أبرز الفتح رضوان ، التربية والقومية العربية ، مرآة العلوم الاجتماعية ، مرجع سابق ، ص ١٤٦ •



والميثاق عندنا نادى بالزعامة الشعبية والقيادة الشعبية وإن الشعب فوق السلطة التنفيذية يقرر ويحدد الطلبات والرغبات ويقرر النتائج التي يريدونها مقدماً ويشرف على عملية التنفيذ ٠٠٠ (١) •

### المادة الثانية :

« ٠٠٠ إذا كانت الوطنية حب الوطن فالقومية هي حب القوم الذى ينتمى اليه الانسان والقومية تقوم على أركان أهمها الاشتراك فى اللغة والشعور المشترك بوجود خطر مشترك ، التاريخ والاهداف والاشتراك فى الآمال والآلام والاشتراك فى المصاهرة وغير ذلك من عناصر الامتزاج ويجب رعاية المعلمين قبل قيامهم برعاية أبنائهم فى هذه الناحية ٠٠٠ ويجب أن يفهم الطلاب أن الغرب قديماً كانوا يتباهون بتعلمهم اللغة العربية مثلما نتعلم نحن الانجليزية لنعرف مدى تقدمهم ٠٠٠ » (٢) •

أما الكتابات التى كانت تنبج الى المناصرة أو التعاطف أو التأييد لهذا الفكر فقد جاءت الكتابات فى هذا الصدد أكثر من العناصر الأخرى ، وفيما على بعض الأمثلة التى تتضمن الاقتباس والاستشهاد بتجاربهم أو بأراء مفكرهم :

### المادة الأولى :

عند مناقشة كيفية معالجة مشكلة الثقافة فى جامعاتنا كان هناك التأكيد على أن بعض الجامعات الأمريكية تحتم على طالب الطب والحقوق أن ينال درجة الدراسات الاجتماعية قبل أن يلتحق بهذه الكليات وأيضاً أغلب جامعاتها تسمح للطلاب بأن يختار الدراسات التى تناسبه فيجمع بين دراسات العلوم والآداب الى جانب تخصصه الأساسى •

وهناك أيضاً كليات الدراسات الحرة Liberal arts Colleges تقوم على اختيار الطالب ما يناسبه ٠٠٠ (٣) •

---

(١) أبو الفتح رضوان وآخرون ، التربية فى ضوء أهداف الميثاق ، مرجع سابق ، ص ٤١ ، ٤٤ •

(٢) عبد العزيز القوصى ، الأسس التربوية للقومية العربية ، صحيفة التربية ، العدد الثالث ، السنة الثانية عشر ، مارس ١٩٦١ ، ص ٢ •

(٣) عبد العزيز السيد ، الجامعة الثقافية ، مرجع سابق ، ص ٢٠ •

## المادة الثانية :

« ٠٠٠ يجب علينا تنمية الفردية والحساسية الاجتماعية فهما متلازمان غير متعارضتين ، والاهتمام بهاتين الناحيتين تؤدي كما يقول spencer الى الانتقال بالمجتمع من حالة التجانس غير المنظم الى التنوع المنسق والشعور بالمسئولية والتجربة المتبادلة هما الدعامة الأولى لتكوين التضامن المنشود بين أفراد المجتمع الواحد وهي أساس كل تقدم اجتماعي اقتصادي » ٠ يقول Montaigne العلم عن طريق الحفظ ليس بعلم ، لذا فالأهم تعليم الأطفال طريقة التفكير وكيف يفكرون ٠٠٠ »

عند مناقشة هل التربية حياة أم اعداد للحياة يقرر الكاتب أن :  
« ذكرولي - البلجيكي - أطلق على مدرسة سنة ١٩٠٧ المدرسة التي تعد للحياة عن طريق الحياة ، كما أن روسو في كتابه Emile ان الحياة هي المهنة التي أود أن أعلمه اياها » ، « التربية الحديثة شعارها كلمة ديوي المشهورة Learning by doing ، « التربية الوظيفية تقوم على أساس الحاجة حاجة الطفل الى المعرفة والبحث والملاحظة والعمل فالحاجة والميل الناشئ عن الحاجة هي الدافع الى العمل في الفعل الحقيقي ، يقول Claparden ان قانون الميل هو المحور الذي يجب أن يدور حوله كل عمل مدرسي والعمل الذي لا يتصل بحاجة ما ليس له قيمة من الناحية العملية ويعتبر مخالف للطبيعة ولقوانينها ٠٠٠ » (١) .

## المادة الثالثة :

« ٠٠٠ مقومات المادة ليست جنسية حيث لا توجد أجناس نقية أو صفات جنسية ثابتة ، واللغة هامة وإن كانت سويسرا والهند بهما لغات مختلفة والوحدة الدينية هامة ، وإن ضعفت في عصرنا الحاضر ، يقول ارنتست ياركر عن مقومات الأمة ان الأمة جماعة من الناس تسكن رقعة جغرافية معينة ، وبالرغم من أنها يغلب أن تكون قد انحدرت ن أجناس مختلفة ، لها ذخيرة مشتركة من الأفكار والمشاعر ، تجبعت وانتقلت من جيل الى جيل في خلال تاريخ مشترك ، وتقرب عليها بوجه عام عقيدة دينية مشتركة ، هي جزء من تلك الذخيرة المشتركة ، وإن كانت أهمية ذلك في الماضي أكثر من أهميتها في العصر الحاضر ، ولها في العادة لغة واحدة تعبر بها عن أفكارها ومشاعرها ، ولها بالإضافة الى الأفكار والعقائد

(١) محمد جمال صقر ، اتجاهات في التربية والتعليم - دراسات في التربية - دار المعارف ، ديسمبر ١٩٥٨ ، ص ٨ - ٩ ، ١٩ ، ٢١ ، ٥٧ ، ٥٨ .

المشتركة ارادة مشتركة ، ولذلك تكون دولة قائمة بغايتها للتعبير عن تلك الارادة والعمل على تحقيقها » .

وعند الحديث عن مسئولية الدولة تجاه التعليم يكون الاستشهاد ببعض التجارب الغربية كما يلي : نابليون سنة ١٨٠٦ أنشأ جامعة فرنسا الامبراطورية وجعلها ادارة حكومية وأصدر سنة ١٨٠٨ مرسوما يقضو بأنه لا يجوز انشاء اى مدرسة أو مؤسسة تعليمية خارج نظام الجامعة الامبراطورية ومن غير ترخيص من رئيسها الأعلى ، وهو يقول ان هدفه هو توجيه الرأى السياسى والأخلاقي ، والتعليم هو أساس استقرار الدولة وثباتها فاذا لم يعلم الطفل من صفه أنه ينبغي أن يكون جمهوريا أو ملكيا كاثوليكيا أو مفكرا حرا ، فان الدولة تعتمد على أساس واه ، وتعرض باستمرار للاضطراب والتغير . وهكذا بدأت المركزية التعليمية في فرنسا لحمة أغراض سياسية .

الألمانين فيتشيه Fichte وهيجل Hegel يعتبران : الوظيفة الأساسية للدولة هى وظيفة تعليمية وبعت ألمانيا يجب أن يتحقق عن طريق تعليم يسير وفق مصالح الدولة .

« اننا نعانى كثيرا فى أهمية احاطة الطالب بحقائق علمية معينة بالنسبة لنجاحه فى الدراسات الجامعية وأيدت هذا تجربة مشهورة أجريت فى أمريكا كانت تدرس العلاقة بين التعليم الثانوى والتعليم الجامعى وكانت الأوساط التعليمية تشعر بضرورة ادخال اصلاحات كثيرة على مناهج التعليم الثانوى والأساليب التى يسير عليها لكى تلائم حاجات الشباب وتكون وسيلة فعالة لانهاء شخصياتهم واعدادهم لمواجهة الحياة العملية التى سيمخرجون اليها لذلك ألقت جماعة التربية التجديدية سنة ١٩٣١ بحثا لهذا يقوم على أن تترك الحرية للمدارس الثانوية فى تحديد مناهجها ويستثنى طلاب المدارس التجريبية من شروط القبول العادية للجامعة وبهذه تنفيذ هذا سنة ١٩٣٣ فى ثلاثين مدرسة واستمرت ثمانى سنوات وأجريت الموازنة بين ٤٧٥ زوجا من الطلاب ودلت النتائج على تفوق المدارس المحددة لمناهجها بل وأثبتت المدارس الأكثر تحررا من المناهج التقليدية تفوقها على الأقل تحررا حيث كان طلابهم أكثر تفوقا فى معظم النواحي المقيسة ، لذلك فتوجيه النظم والمناهج فى مدارس البلاد العربية ليس ضروريا » (١) .

(١) اسماعيل محمود البباني ، محاضرات فى الوحدة الثقافية ، مرجع سابق ،

وفي هذا الصدد نجد مواد كثيرة أكثر تفصيلا منها ما يدعو الى الاستفادة من الفكر الأجنبي عن طريق البعثات الخارجية (١) ، أو اقرار طرق في التدريس تحتل مكانا بارزا في الفكر التربوي الغربي - مثل طريقة المشروعات أو الأخذ بفكرة المدرسة الشاملة (٢) .

كما نجد كثرة الاستشهاد بأقوال المفكرين الغربيين خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وعلى رأسهم جون ديوى وأقواله الماثورة كما تتبدى في إحدى المواد مثل : « كما يقول جون ديوى : ان المجتمع لا يستمر في الوجود بالنقل والاتصال فحسب بل قد يكون من الأفضل أن نقول ان وجوده متضمن في النقل والاتصال » .

ويرى جون ديوى أن التربية المقصودة المتمثلة في المدرسة تقوم بوظائف : التبسيط والتطهير والتوازن والتناسق بين عناصر الحياة الثقافية والتكامل والتنسيق .

ويؤكد ديوى وكلباتريك أننا نربي في معظم الأحيان عن طريق غير مباشر وذلك بواسطة البيئة التي تهيئها الحياة وهدف التربية هو النمو والنمو عبارة عن عملية تنظيم الخبرة وإعادة تنظيمها وإنشاء الخبرة وإعادة إنشائها ثم تغيير الخبرة وإعادة تغييرها .

• • لكن ولیم ف • اوجبرن يقسم ثقافة المجتمع الى قسمين :

١ - الجانب المادي : يتضمن وسائل الانتاج والاختراعات والمنازل والمصانع والطرق .

٢ - الجانب غير المادي : العادات والتقاليد والفلسفات والمذاهب والقوانين والقيم والنظم العائلية والسياسية والاقتصادية .

ويعتقد اوجبرن أن التغيير يحدث في الجانب المادي أسرع منه في الجانب غير المادي .

**ويرى ولف لتون أن الثقافة تتكون من مجموعتين :**

١ - المركز العام للثقافة وهو يتكون من القيم والعادات وأنواع المعرفة التي تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض والتي تشكل سلوكهم وتفسر تصرفاتهم أي أنها القواعد التي تقصر في ضوئها سلوك الناس

---

(١) قرارات لجنة التربية والتعليم بال مؤتمر العام الأول للاتحاد القومي للجمهورية العربية المتحدة ، صحيفة التربية ، السنة الثالثة عشر ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٠ .  
(٢) صلاح قطب وآخرون ، دور التربية والتعليم في بناء المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني ، مرجع سابق ، مايو ١٩٦١ .

٢ - المحيط الخارجي : الذى يتكون من التيارات الاجتماعية والسياسية والمبادئ الاقتصادية والأفكار الحديثة التى تعتبر مخالفة للمركز الثقافى .

والتربية كما يقول جون ديوى : هى إعادة تنظيم الخبرة وتعديلها ومعنى ذلك أن العناصر التى تكون المنهج يجب أن تكون مستمدة من الخبرات التى يمر بها الأفراد فى المجتمع الأكبر ، ومعناه أيضا أن هذه المشكلات التى يعيش فيها الناس خارج المدرسة هى الأساس الأول الذى يجب أن يقوم عليه المنهج المدرسى . . .

وتشير دراسة التربية الأمريكية الى قوة التربية فيما يجرى من تغيرات اجتماعية فى البيئات الأمريكية المختلفة ، وكثير من التحسن والتقدم فى هذه البيئات يقوم على برامج تربوية (١) .

وان كان هذا التعاطف والتأييد والأخذ عن هذا الفكر الغربى ، هذا ليس اتجاها مرفوضا فى كل النواحي الا أن التسليم بتجاربههم وبمفكرهم تسليما مطلقا دون تمحيص للمسلمات والفلسفات التى تنطلق منها هذه التجارب وهؤلاء المفكرين هذه مسألة تكون مرفوضة تماما ، حتى وان ساد الادعاء بأن العلم الحديث هو علم غربى فى مسلماته وأدواته ومناهجه ونتائجه على الرغم من أن البعض لهم آراء غير هذا (٢) أو الادعاء بحيادية العلم - التجريبي - وموضوعيته وعدم تضمينه لأية أيديولوجيا سواء فى مسلماته أو توجهاته أو نتائجه ومن ثم فهو خال من أية ذاتية ، غير أن الحقائق العلمية والواقعية تؤكد أن لا موضوعية بمعزل عن الذاتية وأنه لا علم من أجل العلم بل علم من نبت مجتمع معين ولخدمة أغراض محددة سلفا فى معظم الأحيان خاصة العلوم الاجتماعية (٣) .

ولكن من جهة أخرى تؤكد هذه الكتابات أن ملامح فكرنا التربوى قد اكتسبت الكثير من قسماتها مدارس تربوية أجنبية - الأمر الذى أكدته إحدى الدراسات السابقة لفترة الدراسة . فقد بدأنا مرتبطين بهربرت وسينسر - هاربارت خصوصا مع بعض انبهار بفكر روسو وبستاووزى وفروبل ثم برسى ، وكلاباريد وطريقة دالتون وطريقة دكرولى وطريقة

---

(١) محمد الهادى غنيمى وآخرون ، مفاهيم جديدة فى التربية ، مرجع سابق ، ص ٢٢ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٢ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٦ ، ٤٩ ، ٥٠ .

(٢) رشدى راشد ، العلم كظاهرة غربية والعرب ، المستقبل العربى ، السنة الخامسة ، العدد السابع والأربعون ، يناير ١٩٨٣ ، ص ٤ - ١٦ .

(٣) راجع : طلعت عبد الحميد ، أسلوب تحليل المضمون وحدوده المنهجية - التربية المعاصرة - العدد الرابع - يناير ١٩٨٦ - رابطلة التربية الحديثة .

منتسوري وتدرجيا تفاعل فكرنا التربوي مع التربية الأمريكية التي تصدرها  
جون ديوى وكلماتيك وبودا ورج وتشايلنز ... الخ » (١) .

وهذا الحديث يؤكد أن هناك اتصالا وعدم انقطاع مع الفكر الغربي  
قبل فترة الدراسة التي امتدت طوالها كما وضع في الكتابات وتأكيد!  
لهذه الاستمرارية في التعاطف مع هذا الفكر تشير إلى هذه المقتطفات التي  
كانت سائمت في فترة ما قبل الدراسة وتؤكد هذه الظاهرة أيضا بل  
والتبعية أيضا حيث نجد أحد الدارسين في الولايات المتحدة الأمريكية  
وهو أحد تلاميذ كلية الأمريكان بأسبوط ثم أحد أساتذة الجامعة الأمريكية  
بالقاهرة أمير بقطر قال منتقدا رجال التربية في مصر « سيبقى تلاميذ  
دنلوب متربعين في كراسيهم اللولبية متشبعين بتلك المبادئ العتيقة  
اللابيداوجية ، ما بقي الشيخ ، وسنظل نحن كهملت نرتمد خوفا ما بقي  
تلاميذ دنلوب يتلقون منه الأوامر ويستلهمون الوحي منزلا تنزيلا ، ويخرون  
سجدا أمام روحه الهيولاني ، ويتركون شبعة يطل عليهم من وراء  
الستار (٢) » .

وقد انتقد أبو الفتوح رضوان أمير بقطر بقوله انه أراد أن يكون  
مجددا فكان يطرق موضوعات لم تكن حياتنا العلمية والتربوية في كبير  
الحاجة إليها ، أراد أن يكون شاملا فجاوز الحدود . ويتساءل - هل  
المسألة عنده مسألة قراءة ما اتفق من الكتب والترجمة كيفما اتفق ؟ (٣)  
وأهمية الحديث عن أمير بقطر هو رئاسته لتحرير ثاني المجلات التربوية  
المتخصصة التي كانت تصدر في فترة الدراسة وهي تشير إلى منزلة  
ما هو مترجم عندنا حتى ولو لم يكن ذا صلة بمشكلات مجتمعتنا الأمر  
الذي يلج بأجراء دراسة لمحتوى الكتب التي ترجمت في تلك الفترة إلى  
جانب الكتابات غير المترجمة أو التي تبدو كذلك .

ولكن هذا السرد يؤكد أن الاستجابة لما كان يطرحه قادة الدولة  
من مناهضة بل وعداء وقطيعة في بعض الأحيان للغرب كانت شكلية  
لم تمتد إلى المضمون بالنسبة لمعظم المفكرين التربويين في مصر .

---

(١) حسان محمد حسان ، اتجاهات الفكر التربوي في مصر من ١٩٢٣ - ١٩٥٢ ،  
رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ص ١٥١ .  
سميد اسماعيل عل ، أزمة الفكر التربوي في مصر المسائرة ، مرجع سابق ،  
ص ٥ - ١٢ .

(٢) أبو الفتوح رضوان ، أمير بقطر من طلائع رواد التربية الحديثة في العالم العربي ،  
التربية الحديثة ، العدد الثاني ، السنة الأربعون ، ديسمبر ١٩٦٦ ، تصدرها الجامعة  
الأمريكية بالقاهرة ، ص ٩٩ .  
(٣) المرجع نفسه ، ص ٩٨ .

كما كان الأمر عند البعض لا يعدو مجرد نقل طريقة جيدة للتدريس أو أخذ منهج دراسي دون آخر على اعتبار أن هذه فنيات ليس لها علاقة بأية أمور فلسفية وإيديولوجية وظروف وشروط مجتمعية قد انتجت هذه الطرق وتلك المناهج فكانوا يتناولونها ممزولة عن كل هذا السياق.

ولا يخفى على أحد أن القباني كان رائدا في تطبيق وجهات النظر هذه - التربية عن طريق النشاط الموجه ويلحظ مساهماته في بناء المدارس النموذجية . وهذا كان ناتجا عن تبنيه للفكر البراجماتي بصورة رئيسية في سنواته الأخيرة وذلك قد آكله الكثيرون (١) وقد تركت أعماله أثرا كبيرا على التربية في مصر - ويوجد له تمثال في أقدم كلية تربية في مصر التابعة لجامعة عين شمس حاليا - وقد تمددت أعماله بدءا من الاشتراك في وضع أساس معهد التربية للمعلمين مع خبير التعليم السويسري كلابريد سنة ١٩٢٩ ثم عمل مستشارا فنيا ووكيلا للمعارف ثم وزيرا وأنشأ القيادة النفسية سنة ١٩٣٤ وألحقها بمعهد التربية للمعلمين وأنشأ صحيفة التربية ورابطة التربية الحديثة . الخ (٢) مما يجعل له بصمات واضحة على التعليم وحركته ، وقد أثرت الى مقتطفات من بعض آرائه في الصفحات السابقة .

ولكن على الرغم من ذلك كله جاءت بعض الكتابات تقبل من الفكر الأجنبي ما هو ملائم لمجتمعنا إلا أنها لم تزد عن أربع عشرة فقط من الكتابات ، وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك :

### المادة الأولى :

« تكافؤ الفرص يعتمد أساسا على اختيار الفرد المناسب للعمل المناسب الذي تمكنه قدرته من النجاح والإنتاج فيه ، وسلامة الاختيار تعتمد على سلامة المعايير التي يتم على أساسها هذا الاختيار ، ووسائل القياس أصبحت ميدانا للدراسة في جميع الدول المتحضرة وتحاول الوزارة تجريبها في مصر . »

---

(١) مريم سليم ، منهج نقل الفكر التربوي من خلال الكواكبي ، ساطع المصري ، القباني ، الفكر العربي المعاصر ، المجلد ٨ ، ٩ كانون الأول ١٩٨٠ ، كانون الثاني ١٩٨١ ، مركز العلماء القومي ، بيروت ، ص ١٣٦ .

(٢) عليه على فرج ، التعليم في مصر بين الجهود الإعلانية والحكومية ، دراسة في تاريخ التعليم ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، مايو ١٩٧٦ ، ص ٢١٤ ، ٢١٨ .

مثل مجالات ووسائل القياس للتوجيه التعليمي في مجال التعليم الفني  
وقد بدأ استعمال وسائل القياس للتوجيه المهني في المدارس الفنية في  
مصر منذ سنة ١٩٥٦ ... (١) •

### المادة الثانية :

» ... معايير تقويم الكتب المستعملة فيما بعد المرحلة الأولى من  
مراحل تعليم الأميين القراءة التي يجتازها الانسان في تعلم القراءة وهذه  
المراحل مشتقة من مصدرين :

الأول : الدراسات العلمية التي أجريت على الأطفال في الولايات  
المتحدة الأمريكية لمعرفة مراحل نموهم في القراءة •

الثاني : الملاحظات الشخصية أثناء الاشتغال بتعليم الصغار والكبار  
القراءة والكتابة باللغة العربية ... » (٢) •

### المادة الثالثة :

» ... اتجه معظم المهتمين بمحو الأمية بطريقة التدريس أكثر من  
غيرها خاصة دوافع المتعلمين ، وفكرة الدوافع ترتبط في الناحية  
التعليمية بالبيئة ، ولكن في تعليم الكبار يجب أن تكون البيئة أكثر تحديدا  
ذلك بأن يتصل التعليم بحاجات الفرد في تلك البيئة ، ويجب أن ننظر  
الى البيئة على أنها جملة العوامل المادية والاجتماعية التي تؤثر في حياة  
الفرد أو الجماعة حتى ولو كانت بعيدة عن محيط القرية .. وقد استخدمت  
هذه الفكرة الدانمارك حيث أن مدارس الثقافة الأمية لاقت نجاحا كبيرا  
في هذا المجال لأنها قائمة على الكلمة الحية The Living Word  
من تأثير عن طريق المحاضرة والوعظ وقوة الاقناع الخطابى ولكن رغم هذه  
الطريقة إلا أنها كانت ناجحة لارتباط تلك المدارس بأمال الدولة في  
ضراعها السياسى مع ألمانيا في القرن التاسع عشر مما هيا لتلك المعاهد

---

(١) محمد نسيم رافت - مبدأ تكافؤ الفرس ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة  
عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ٤٢ - ٤٥ •

(٢) محمود رشدى خاطر ، مكافحة الأمية في العالم العربى ، مجلة التربية الاساسية ،  
للجلد الثانى ، العدد الأول ، يصفوها المركز الدولى للتربية الاساسية في العالم العربى ،  
سرس الليان ، ربيع ١٩٥٤ ، ص ٥٠ •



دورا خطيرا في الثقافة الشعبية للدارسين ، لذلك فالدوافع من أهم الأمور في الحركات التاريخية والاجتماعية ٠٠ ، (١) .

#### المادة الرابعة :

» ٠٠ الماركسية تجيب على الحاجات الحيوية ، والوجودية سبيل الحرية الانسانية ، والاشتراكيات المعاصرة محاولة لاقامة مزاج ياتلف فيه الأمران ، واتلاف يزاوج بينهما ٠

٠٠ هذا البحث محاولة لا تقف عند الشائع والمعروف ، وقد أقيمت الأفكار الأساسية في هذا البحث في مؤتمر رجال التربية بمنطقة شرق القاهرة التعليمية في مارس ١٩٦٧ ، وعقب القائها تشكلت لجنة من أساتذة التربية لدراسة هذه الأفكار في مواجهة فلسفة ديوى الامريكى في التربية ، وبعد دراسة مستفيضة قررت هذه اللجنة أن فلسفة ديوى على الرغم من بريقها هي في صميمها فلسفة رجعية ٠٠

٠٠ الاشتراكية الواحدة لا يمكن في أحسن حالاتها الا أن تكون نوعا من التجريد يقدم العلاقة المثالية لما هو مركزى في الظاهر ، بينما تكون هناك في الواقع الحى اشتراكيات عديدة هي التجسييدات المتباينة لهذه العلاقة المثالية ٠

يقول سارتر في محاضراته بتاريخ ٤ مارس ١٩٦٧ » حرية الفكر هي حرية البحث ، هي رفض مبدأ السلطة ٠ وهذا معناه أن الفكرة العلمية لا تقف أبدا أمام ما جاء قبلها ، بل هي تواصل سيرها وتتقدم ٠ ان العالم اذن يعرف أنه ليست هناك حقيقة خالدة أبدية ٠٠ ، (٢) ٠

وهذا ينطوى على عدم أخذ التجارب الجاهزة الا بشرط التفاعل والتقدم الذى ينشده المجتمع الذى يتفاعل مع أى تجربة أو أى فكر آخر ٠

وهذه الأمثلة جميعها تشير الى الأخذ من التجارب الأخرى بقدر ما تتطلبه ظروف المجتمع وما يتوافق معها ويكون معيار صحتها وصلاحياتها

---

(١) حامد عمار ، دوافع التعلم عند الأميين ، التربية الأساسية ، المجلد الثالث العدد الثانى ١٩٥٦ ، المركز الدولى للتربية الأساسية بالمسلم العربى ، سرس البنان ، ص ٦٤ - ٦٨ ٠

(٢) صلاح مخيس ، نحو نظرية لودية في التربية ، الانجلو المصرية ، يناير ١٩٦٧ ، ص القصة ، ١٣ ، ٣٩ ٠

هو خدمة المجتمع أكثر من أن يكون معيار صحتها هو كونها أجنبية مثلاً يحدث من أمر الإقبال على السلع المستوردة لكونها مستوردة من بلاد معينة .

والباحث يتفق مع هذا الأمر حيث أن الفكر هو انعكاس دياكتيكي للواقع لذلك يجب أن يكون هذا الفكر نابعا من هذا الواقع متأثرا به ومؤثرا فيه في نفس الوقت ، وليس مجرد استيراد لهذا الفكر كمن يستورد المنتجات التكنولوجية الأخرى .

وهذه النظرة لا ترفض الفكر الأجنبي بصفة عامة ، وبصفة دائمة ولكن تأخذ ما هو ملائم وما هو متفاعل ويسكن أن يكون منصهرا مع اتجاهاتنا الأصلية .

لذلك « ينبغي التحرز في استخدام النماذج والنظم الأجنبية ، وحتى الكتب أو أي مواد تربوية أخرى ما لم تكن متفقة مع طبيعة المجتمع ومن ثم تلزم الدراسة الشاملة للظروف والأحوال التي يعتزم أن يقام فيها أي مشروع تربوي ، وينبغي التحول لدى استعمال طرائق ومواد تربوية منقولة عن بلاد أو مجتمعات أخرى ، فمن الضروري تقييم ما هو منقول قبل استعماله لتبين مدى ملائمته للوضع الذي يستخدم فيه ويحسن التجريب على نطاق ضيق قبل التعميم على عدد أكبر من الأطفال ، يضاف إلى هذا أن الاعتماد على الامكانيات المحلية المتاحة أمر مرغوب فيه » (١) .

كما أن « تغيير محتوى ومناهج التربية تهدف جوهريا إلى إعادة الطرح النقدي لنظام قائم ، وليس لإنتاج نسخة أخرى منه - وذلك يتطلب أمورا عدة - منها أن يكون للثقافات غير الغربية ، في هذه التربية ، مكان مماثل للثقافة الغربية » (٢) .

هذا أن شئنا التوصل مع العالم .

## ثانيا : الفئة الثامنة :

تتعلق بموقف الكاتب من الديمقراطية ويقتصر هنا على الموقف من بعض مظاهر الديمقراطية في الفكر التربوي .

(١) سمع مرسى أحمد ، المدونة من العهد إلى العهد ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ ، ص ٤٤٨ ، ٤٤٩ .

(٢) دوجيه جانوديه ، مشروع الأمل ، دار الآداب ، بيروت ، الطبعة الأولى ، مارس ١٩٧٧ ، ص ١٠٧ .

### وهذه الفئة تتضمن العناصر الآتية :

- أ - الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية .
  - ب - الموقف من سياسة الكم والكيف .
  - ج - الموقف بالنسبة لدور المرأة في المجتمع .
- وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بالعنصر الأول كما جاءت نتيجة للتحليل .

### جدول رقم ( ١٨ )

يبين الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية المتضمن تحت الفئة الثامنة

٢	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	القرار بدون شروط	٧	٪١٠,٦٠
٢	القرار بشروط	١٤	٪٢١,٢١
٣	التأكيد على إتاحة الفرصة	١٠	٪١٥,١٥
٤	تيسير سبل الحصول على الفرصة التعليمية	١٠	٪١٥,١٥
٥	توحيد أنواع التعليم	٢	٣,٠٣ /
		٣	٤,٥٤ ٪
٦	غير واضح	٢٩	٪٤٣,٩٧

## وقد جاءت نتائج التحليل كما يلي :

١ - أقرت هذا المبدأ ( تكافؤ الفرص التعليمية ) سبع كتابات بدون شروط .

٢ - أقرته أربع عشرة من الكتابات بشروط مثل :

السن - الاستعداد - القدرات خاصة في المرحلة الجامعية والقدرات أيضا بعد المرحلة الإعدادية - والقدرات والاستعدادات للمرحلة الثانوية والميول والشروط الفنية بصفة عامة - الامكانيات التي تستطيع الدولة توفيرها - الاستعدادات بالنسبة لمدارس اللغات - التعليم الديني يكون بعد المرحلة الإلزامية .

ولقياس الاستعدادات والقدرات يدعو البعض إلى الأخذ بالمقاييس والاختبارات ، وإن كان البعض يتشكك في المقاييس خاصة مقاييس الذكاء حيث إنها وضعت في بيئات تختلف عن بيئاتنا .

٣ - ووجدت عشر كتابات تؤكد على مجرد إتاحة الفرصة دون تحديد لكيفية تحقيق ذلك .

٤ - ووجدت عشر كتابات تؤكد ضرورة تيسير سبل الحصول على الفرصة التعليمية المتاحة مثل الدعوة إلى :

- تيسير السبل لخريجي المدارس الفنية والجامعات وكذلك ممن لا تؤهلهم مؤهلاتهم دخول الجامعة يمكن أن يدخلوها دون الحصول على درجات جامعية .

- الدروس الخاصة تعمق مجانية التعليم .

- اقرار حق خريجي المعاهد العليا اكمال دراساتهم العليا اذا أرادوا بصورة يسيرة .

- انشاء مدارس مسائية .

- الأخذ بأساليب التوجيه والارشاد العلمية لتوجيه الطلاب الى أنواع التعليم التي تتوافق مع قدراتهم واستعداداتهم .

- انشاء كليات في مختلف المحافظات .

- إعادة النظر في اعداد المعلم ورفع مستواه .
- إعادة النظر في السياسة التعليمية الحالية .
- الموافقة على التقدم لامتحانات النقل من المنازل دون التقييد بشروط السن .
- تنظيم أو تأميم التعليم الخاص حتى لا تكون هناك طبقة في التعليم .

٥ - أما بالنسبة لتوحيد أنواع التعليم فكان البعض يدعو الى هذا والبعض الآخر ضد هذا وكل منهم يسوق مبرراته ، ففي مؤتمر قيادة التوجيه القومي للمعلمين المنعقد في نقابة المهن التعليمية المنعقد في يناير وفبراير سنة ١٩٦٦ والذي ضم معظم المسؤولين عن التعليم ، كانوا يطالبون بمزيد من انشاء المدارس الخاصة بحجة أن هذا سوف يخفف العبء عن الدولة .

وعلى العكس عندما عرضت رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية لموقفها من السياسة التعليمية الجديدة في يناير ١٩٦٩ نجد المناذاة بتنظيم التعليم الخاص أو تأميمه .

ونجد ايضا البعض كان يؤكد على توحيد التعليم ولكن في المرحلة الالزامية فقط بحيث لا يكون هناك تعليم خاص أو اجنبي أو ديني الى جانب التعليم الحكومي مع الأخذ في الاعتبار أن عدد الكتابات التي تناولت هذه القضية جاءت بصورة عرضية وكانت قليلة كما يوضح ذلك الجدول السابق .

### اولا : بالنسبة للموقف من تكافؤ الفرص التعليمية :

يقرر البعض أن القوى الوطنية حاولت تحقيق هذا المبدأ . وانعكس ذلك في دستور ١٩٢٣ ، حيث نصت المادة التاسعة عشرة على أن التعليم الأولي الزامي للمصريين (١) .

---

(١) عبد الميز القوي ، مؤتمر النظار والمفتشين بالتعليم الابتدائي ، اشراف أبو الفتح رضوان ، التابع لوزارة التربية والتعليم ، التعليم الابتدائي ، في الفترة الاسكندرية من ١٥ أغسطس حتى ٦ سبتمبر ١٩٥٥ ، ص ١٦ ، متحف التعليم .

وكانت هذه خطوة تبتعها خطوات كثيرة كان أبرزها في فترة الدراسة الراهنة حيث صدرت قوانين يوليو سنة ١٩٦١ لتحقيق • فنجد الميثاق في بابه الرابع يقرر أنه « لخلق نوع من التكافؤ الاقتصادي بين المواطنين يحقق العدل المشروع ، ويقضى على آثار احتكار الفرصة للقلة على حساب الكثرة ، ويساهم في عملية تذويب الفوارق بين الطبقات ، بما يعزز احتمالات الصراع السلبي بينها ويفتح الأبواب للحلول الديمقراطية للمشاكل الكبرى التي تواجه عملية التطوير ، كما أكد الميثاق أيضا حق كل مواطن في العلم بقدر ما يتحمل استعداده ومواهبه ويستشهد أحد الكتاب بقول رئيس الجمهورية في ذلك الوقت جمال عبد الناصر « أريد مجتمعا تذوب فيه الفوارق بين الطبقات عن طريق تكافؤ الفرص بين المواطنين » ويقول أيضا في خطابه في اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطني للقوى الشعبية « إذا أردنا أن نعمل مساواة اجتماعية لازم كل واحد نديله فرصة متكافئة ، فرصة متكافئة انه يتعلم • • فرصة متكافئة في أنه يشتغل في أن يعالج ، فرصة متكافئة أن يعيش بعد كلمه • • » (١) •

هذا الى جانب توقيع مصر على الاتفاقيات الدولية التي تكافح التمييز في التربية والتي تقرر احداها في مادتها الأولى ما يلي : « يشمل اصلاح التمييز فيما يتعلق باغراض الاتفاقية الحالية أى امتياز أو حرمان أو تقييد أو إثارة يقوم على العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسى أو غيره من الآراء ، أو الأصل القومي أو الاجتماعى أو الحالة الاقتصادية أو المولد ويكون من هدفه أو نتائجه الرخاء والمساواة في المعاملة في شئون التعليم أو الانتقاص منها • • » (٢) •

ورغم اقرار هذا المبدأ على المستوى الرسمى الا أن التعليم كان كغيره ميدانا خصباً ظهرت فيه المسايرة لما كانت تعلنه القيادات السياسية في شتى المجالات ، الا أن الالتفات حول هذه المبادئ المحلية وتفريقها من محتواها بل وقلبها في بعض الأحيان الى عكس ما كانت تصدر من أجله ، أو التردد والتأرجح بين مختلف الآراء المعلنة حيث كانت هذه هي السمة

(١) عليه ابراهيم عليوه ، مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم العام في مصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مارس ١٩٦٣ ، ص ١٣٦ - ١٤٣ •  
(٢) بير جيوغنى ، نحو تكافؤ الفرص في التربية ، ترجمة محمد ابراهيم تركى ، الألف كتاب ، دار الفكر العربى ١٩٦٣ ، ص ١١١ •

راجع : عادل عازر ، طلعت عبد الحيد - حق الإنسان العربى في التعليم بين الشكل والمضمون - التربية المعاصرة - العدد الثالث - رابطة التربية الحديثة •

الرئيسية لمتقينا - كما في رأى البعض - ذلك لأن هؤلاء المثقفين - عندما حاول الجيش الذوبان في الحياة المدنية - قفز البعض منهم الى السلبية ، والبعض الآخر اتجه بولائه السياسى الى الوضع الجديد باعتباره نظام حكم قائم اما ولاؤه الفكرى فقد راح يتأرجح مع الحيرة والشك \* (١) .

وربما يرجع السبب الرئيسى فى ذلك - الى جانب أسباب أخرى - الى صدام المثقفين مع القادة فى ذلك الوقت والذي كانت الذروة فيه عندما حدثت ( مذبحه الجامعة ) سنة ١٩٥٤/٥٣ حيث تم تسريع وفصل أكثر من ٤٠ أستاذا ومدرسا من جامعتى القاهرة والاسكندرية وكانت تلك الضربة بمثابة اضعاف للجامة كمكان للبحث والحوار الديمقراطى والبحث عن المعرفة لفترة طويلة وكانت المسائرة والتأييد أو الوقوف موقفا سلبيا من الأحداث من قبل المثقفين وقد تبع ذلك تولى أحد العسكريين وزارة التربية عملا بأن أهل الثقة أفضل من أهل الخبرة بالنسبة لقادة النظام فى ذلك الوقت (٢) .

وفى هذا الصدد فإن الكتابات التى تنطوى تحت العنصر الخاص • بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية رغم الاعلان عن تبني هذا المبدأ على المستوى الرسمى نجد أن الالتفاف حوله كان يتم بالاكثار من الشروط لتحقيق مثل شروط الاستعدادات والقدرات الخاصة أو الميول أو امكانيات الدولة أو السن أو الجنس كما أن الكتابات التى كانت تقر هذا المبدأ وفق شروط مثل هذه الشروط كانت أكثر ظهورا من العناصر الأخرى وقيما يل بمضى الأمثلة على هذا :

### المادة الأولى :

» • السياسة التعليمية هنا تقتصر التعليم الثانوى فى مدارس الحكومة والمدارس الحرة المجانية على ذوى الاستعدادات •

- 
- (١) محمد حسنين هيكل ، أزمة المثقفين ، الشركة العربية للتحنه للتوزيع مسنة ١٩٦١ ، القاهرة ، ص ٢٧ - ٢٨ •
- (٢) انظر سميد اسماعيل على وآخرون ، دراسات فى اجتماعيات التربية ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٧ - ١٤٩ •
- عبد المسيح سيد أحمد ، ظاهرة الاغتراب بين طلاب الجامعة فى مصر ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، عين شمس ، مارس ١٩٨١ ، ص ١٤٢ - ١٤٤ •

ومعنى هذا لابد من عملية انتقاء تجرى على التلاميذ الذين يتقدمون للالتحاق به لاختيار ذوي الاستعداد منهم .

والتعليم الثانوى قسم الى مرحلتين : الأولى منها مرحلة اعدادية لمدة أربع سنوات ومرحلة نهائية لمدة ثلاث سنوات .

الانتقاء يتم عند بداية المرحلة الاعدادية ويكون الاختيار على أساس امتحان القبول الذى يدخله تلاميذ المدرسة الابتدائية مع وضع حدود مقبولة للسنة لا يقل عن عشر سنوات ولا يزيد عن اثنتا عشرة لمن يدخل امتحان القبول . . « (١) »

### المادة الثانية :

« . . . المثل الأعلى هو ألا تكون العناية بالكم على حساب الكيف ، بيد أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التضحية فى العناية بالكم على حساب الكيف .

« . . . ينبغي أن نكون على حذر فيما يتعلق بالتعليم الجامعى ، أى لا نغالى فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص مغالاة ينتج عنها تخريج انصاف متعلمين جامعيين ، فالجامعة ليست كالتعليم الثانوى مجرد ثقافة عامة ، إنما جل وظيفتها اعداد الاخصائيين والقادة والقيام بالبحوث العلمية ، فى بريطانيا واليابان من بين كل عشرين طالبا فى السنة الجامعية لا يلتحق بالجامعة سوى واحدا فقط .

ان الزيادة فى ميزانية الجامعات كل عام ، ينبغي أن يخصص أكثرها فى رفع المستوى وتنشيط البحث العلمى ، وأقلها فى زيادة الأماكن زيادة تتفق وعدد السكان . . « (٢) »

---

(١) اسماعيل محمود القباني ، سياسة التعليم الجديدة ، صحيفة التربية ، السنة السادسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٤ ، ص ١ - ٢ .

(٢) أمير قطر ، الاشتراكية والتعليم ، التربية الحديثة ، السنة السادسة والثلاثون ، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٦٢ ، ص ٣ - ٧ .



## المادة الثالثة :

« ٠٠ تكافؤ الفرص ليس معناه المساواة بين الأفراد وحريةهم في اختيار الميدان المناسب لهم في العمل أو التعليم أو غير ذلك واحترام ذاتيتهم وقدراتهم فحسب وإنما يعتمد أساساً على اختيار الفرد المناسب للعمل المناسب الذي تمكنه قدرته من النجاح والانتاج فيه ، وسلامة الاختيار تعتمد على سلامة المعايير التي يتم على أساسها هذا الاختيار ، ووسائل القياس أصبحت ميداناً للدراسة في جميع الدول المتحضرة وتحاول الوزارة تجربتها في مصر ٠٠ » (١) .

## المادة الرابعة :

« ٠٠ هناك أزمة تعليمية مزمنة هي شدة الإقبال على التعليم وقلة الامكانيات مما شغل الأذهان عن الكيف والاهتمام بالكم ، والتضحية بالكيف في سبيل الكم من العوامل التي تؤدي إلى ضياع الأغراض الحققة المقصودة من التعليم - كإغفال الشروط الواجبة - التي تأخذ بها الدول المتقدمة أدى إلى خفض مستوى التعليم وقلة جدواه ٠٠ والإصلاح الحقيقي لا يكون بإصدار القوانين ، وتغيير النظم والأوضاع الخارجية ، وإنما الأساس الوطيد الذي يبنى عليه هو تغيير عقليات الأفراد ودوافعهم الداخلية ٠٠ » (٢) .

الملاحظ على هذه الكتابات وغيرها مما يحذو حذوها أنها تبين أن التمييز لا يمارس وأن المواطنين أمام القانون سواء ، وأن التعليم الابتدائي أو الثانوي بالمجان ، وأن التعليم في الجامعات موفور للناس على قدم المساواة ، وأن المصروفات المدرسية منخفضة ، على أننا لو اتجهنا إلى تحليل الأصل الاجتماعي للطلاب الذين يتلقون تعليمهم العالي على سبيل المثال مقارنة بمن اقتصر على المراحل الأخرى من التعليم أو مقارنة بمن لم يلتحقوا بأنواع التعليم النظامية المختلفة لأدركنا أن هناك فوارق عميقة الجذور ترجع إلى الحالة الاقتصادية لآباء أولئك الطلاب (٣) ومن ثم قد

---

(١) محمد نسيم رافت ، مبدأ تكافؤ الفرص ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ٤٣ - ٤٤ .

(٢) إسماعيل محمود القباني ، التربية عن طريق النشاط ، مرجع سابق ، القصة .

(٣) انظر بيرجو فيني ، نحو تكافؤ الفرص في التربية ، مرجع سابق ، ص ٢٧ .

نجد أن المسألة ليست مجرد التوصل الى مقاييس أو معايير دقيقة لاختيار الطلاب أو أن الطلاب وأولياء أمورهم عندما يصلحون سرائرهم وضمانهم سوف يصلح التعليم بل المجتمع . كما كان يمكن لهذه الكتابات مناقشة قضية البدائل والصيغ الأخرى المدرسية واللا مدرسية ، ومناقشة التربية النظامية واللا نظامية ومدى علاقة هذا بإمكانيات الدولة ومناقشة مدى الهدر لهذه الامكانيات على الرغم من محدوديتها كما كان يتعلل من يكترون بوضع الشروط لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وكان من الممكن أيضا مناقشة مدى جدية وملاءمة الاختبارات خاصة اختبارات الذكاء والمقاييس العقلية وغيرها ، ومدى ملامتها لواقعنا ، ومدى صلاحيتها لمختلف البيئات ، وكان من الممكن بدلا من التمسك بشروط معينة تعمل على تضيق الحد من الاستفادة من الفرصة المتاحة أن توضع نظم وطرائق أخرى لكي يتعلم الجميع بغض النظر عن هذه الشروط .

وعلى الرغم من الدعوة الى توحيد أنواع التعليم في المرحلة الإلزامية نجد أن التعليم الخاص خاصة مدارس اللغات الى جانب التعليم الديني بجانب التعليم الحكومي ، فلم توجد الا مادة واحدة من الكتابات كانت تدعو الى إلغاء هذا التعدد حيث ان هذا يتنافى مع المناداة بتوحيد أنواع التعليم في المرحلة الإلزامية والذي قد يؤدي السير فيه الى وجود نوع من التفاوت الثقافي بين أبناء الأمة في السنوات اللاحقة ، ولكن هذه المادة لم تتعرض للتعليم الخاص وهي تنص على أنه « يجب أن تكون المرحلة الإلزامية عامة - فلا يوجد بها تعليم ديني وتعليم مدني - يوجه بعد ذلك الى التعليم المدني أو الديني » (١) ، والموقف من التعليم الخاص لا يعدو مجرد عدم مناقشة بل يتعداه الى جعله في رأى البعض « يسد حاجة حقيقية مثل تعليم اللغات ويفتح مجالات للوافدين وبهذا يتمشى مع الخطة » (٢) ، كما تسجل رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية رغبتها في فتح مدارس خاصة (٣) .

(١) وهيب سمعان ، ثورة في العلم ، مرجع سابق ، ص ٥٤ .

(٢) محمد حافظ غانم ، فلسفة التعليم في الخطة الخمسية القادمة ، مرجع سابق .

العامة ، مرجع سابق ، ص ٥٥ .

(٣) تقرير الرابطة ، مشروع تطوير التعليم كما اقترحتة اللجنة الوزارية للقوى كذلك نجد الدعوة الى ( تشجيع الجهود لانشاء مدارس خاصة هذا في مجال تطبيق الاتجاهاات الاشتراكية في سياسة التعليم لأن هذا يخفف من أعباء الدولة ) ، انظر نقابة المعلمين التعليمية ، مؤتمر لائحة التوجيه القومي للمعلمين ، يناير ، فبراير ١٩٦٦ ، القاهرة . التوصيات .

والأمر لا يعدو مجرد الدعوة الى الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص في التعليم بل تيسير سبل تحقيق هذا المبدأ فلم نجد الا عشر فقط من الكتابات تؤكد على هذا العنصر وفيما يلي بعض الأمثلة على هذا :

### المادة الأولى :

وفيه يلتقى تقرير رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية مع مشروع تطوير التعليم كما اقترحه اللجنة الوزارية للقوى العاملة في كثير من توصياتها مثل :

- ضرورة العمل على تطوير برامج التعليم العام وخطته .
- اعادة النظر في الكتب المدرسية بقصد ضغط المناهج الى الحد المطلوب للعملية التربوية .
- رفع كفاية المعلمين بافساح الطريق امامهم الى الدراسات العليا على جميع المستويات ومنحهم الاجازات الدراسية التي يطلبونها .
- مراعاة رغبات المعلمين في النقل والتميين .
- انشاء مراكز للبحوث التربوية .
- توفير الأجهزة والمعامل .
- تحويل بعض المعاهد الى كليات جامعية .
- التوسع في ايفاد البعثات التي تخصص لهيئات التدريس بالجامعات .
- تطوير المناهج بحيث ترتبط بواقع المجتمع والعناية بالدراسات الاشتراكية .
- ضم كليات المعلمين والمعلميات الى الجامعات القريبة منها . (١) .

---

(١) تقرير الرابطة عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحه اللجنة الوزارية للقوى العاملة ، مرجع سابق ، ص ٤ .

## المادة الثانية :

لتذويب الفوارق بين الطبقات على التعليم يقرر الكاتب ما يلي :

يتحقق في التعليم مبدأ تكافؤ الفرص بالمفهوم الاشتراكي كضرورة انسانية ديمقراطية اقتصادية ، هذا يسبقه تكافؤ أو تقارب في الفرص الاجتماعية والاقتصادية التي تتوافر للنشء مثلثة في أحوالهم الأسرية حتى تكون البدايات التي يولدون منها متكافئة ، والاشتراكية تؤمن بأن امكانيات الفرد ومواهبه يمكن استخراجها وتنميتها بفضل الظروف البيئية عكس الرأسمالية التي تعتبرها مورثة ٠٠

والتذويب من حيث كونه عملية اخذ بأسباب العلم والتكنولوجيا يتطلب من التعليم ما يأتي :

أن يكون ذا قيمة عملية في الحياة ، أن ينمي التفكير العلمي ومهارات البحث العلمي وتطبيقاته ، لا يفصل بين التعليم الأكاديمي العام عن التعليم الفني .

ومن حيث كون التذويب جهدا مقصودا لرفع المستوى الحضاري للقرية هذا يتطلب من التعليم أن يتوافر بمستوياته المختلفة في الريف مثل المدينة ، أن يكون التعليم وظيفيا للاضطلاع بدوره في النهوض المباشر بالبيئة وتوعية أهلها ٠٠ « (١) .

## المادة الثالثة :

« ٠٠ في البناء التعليمي يجب رفع سن الالتزام حتى سن الخامسة عشرة » .

انشاء مدارس مسائية لمن يعملون نهارا .

اثبتت الدراسات في بعض البلاد أن التعليم النظري يناسب حوالي ٢٠٪ من الطلاب ، والتعليم الفني يعادل هذه النسبة ، أما القتالية الباقية فلا يناسبهم هذا ولا ذاك وعلاج ذلك بالمدرسة الشاملة ٠٠ « (٢) .

---

(١) محمد أحمد الفنام ، مسئولية التعليم في تذويب الفوارق بين الطبقات في مجتمعنا ، مرجع سابق ، ص ١٠٨ - ١١٥ .

(٢) وهيب سميان ، التربية في العالم المعاصر ، مرجع سابق ، ص ٥ - ٧ .

(ب) الموقف من سياسة الكم والكيف في التعليم ، نرى الموقف كما يوضحه الجدول الآتي :

### جدول رقم (١٩)

يبين الموقف من سياسة الكم والكيف كما تضمنته الفئة الثامنة

٢	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	تغليب الكم في مرحلة دون أخرى	١٧	٪٢٥,٧٥
٢	تغليب الكيف في مرحلة دون أخرى	٣	٪ ٤,٥٤
٣	الأخذ بالكم والكيف في جميع المراحل وعدم وضعهما في موقف متناقض	٦	٪ ٩,٠٩
٤	الأخذ بالكم والكيف في بعض المراحل وعدم وضعهما في موقف متناقض	٤	٪ ٦,٠٦
٥	الاعتماد بالكيف في جميع المراحل	٤	٪ ٦,٠٦
٦	الأخذ بالكم في جميع المراحل	-	-
٧	غير واضح	٣٢	٪٤٨,٤٨

أوضحت النتائج ما يلي :

- ١ - ثلاثة عشر كاتباً يؤيد تغليب الكم في المرحلة الإلزامية ، وإن كانت بعض المقالات تشير إلى أنها تصل إلى تسع سنوات في معظم الدول خاصة المتقدمة منها ، ومقالة واحدة تدعو إلى الكم ولكن تكون مدته

٤ سنوات ومقالة أخرى تشير الى أن التعليم الالزامى سوف يمتد الى تسع سنوات سنة ١٩٧٥ .

٢ - وجاءت ثلاث من الكتابات المحللة تغلب الكيف فى مرحلة دون أخرى ومن بين هذه الكتابات نجد واحدة منها أكدت على تغليب فى المرحلة الالزامية والثانية أكدت على المرحلة المتوسطة - الاعدادية والثانوية والآخرى أكدت على المرحلة العالية .

٣ - الأخذ بالكم والكيف فى جميع المراحل التعليمية وعدم وضعهما فى موقف متناقض فقد جاءت ست من الكتابات مؤيدة لذلك وإن كانت بعض الكتابات تؤكد أن القبانى وطه حسين ليسا متناقضين فى هذه القضية فالأول كان يتحدث عن فنيات التربية أما الثانى فكان يتناولها كمسألة سياسية اجتماعية باعتبار التعليم كالماء والهواء .

واحد الكتاب يعتبر أن الاتجاه نحو الكم هو فى حد ذاته يودى الى كيف جديد .

٤ - الأخذ بالكم والكيف فى معظم المراحل وعدم وضعهما فى موقف متناقض فكانت أربع كتابات فقط .

٥ - لا توجد مقالة واحدة تؤيد تعميم التعليم فى جميع مراحل التعليم .

٦ - وجدت أربع كتابات تهتم بالكيف فى جميع المراحل فقط .

٧ - بقية الكتابات لم تتناول هذه القضية ولو بصورة عرضية وكانت غير واضحة .

والملاحظ هنا أننا نجد أن الموقف لا يختلف كثيرا عن سابقه ، وإن كانت هذه القضية واضحة قبل يوليو ١٩٥٢ ممثلة فى القبانى ومن حذوه الذين يقفون مع سياسة الكيف ، وكان طه حسين ومن حذاه طه حسين يقفون مع سياسة الكم والتي كان شعارها أن التعليم كالماء والهواء ، وقد كانت مواقف كل فريق معلنة - الأمر الذى لم يعد كذلك بعد ١٩٥٢ نظرا لهيمنة الدولة - وإن كان البعض يوفق بين الاتجاهين السابقين فيعتبر طه حسين اتجاهه سياسى اجتماعى والقبانى فنى تربوى (١) ، وإن كان الكثير أيضا يختلف مع هذا الرأى نظرا لعدم وجود فصل ما هو سياسى واجتماعى عما هو فنى .

---

(١) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوى ، مرجع سابق .

ولكن هذه القضية جسمت على المستوى الرسمي بعد يوليو ١٩٥٢ - رغم تقلد القبانى نفسه وزارة التربية والتعليم ١٩٥٣ - لصالح سياسة الكم والتي اتجهت الى التوسع فى سياساته قبول الطلاب فى مختلف المراحل وقد تعددت الاحصاءات فى هذا الصدد ، مثل متحف التعليم التابع لوزارة التعليم يتصدره اعداد التلاميذ فى التعليم الابتدائى سنة ٥٢/٥١ ١٤٩١ر٤٥٧ تلميذ وسنة ٦٨/٦٩ ٨٩٣ر٨٣٢ر٣ تلميذ ، وبذلك تصل نسبة الزيادة الى ١٢٨٪ .

### ونجد بعض الدراسات تقدر اعداد التلاميذ فى المراحل الاعدادية والثانوية على النحو التالى :

سنة ١٩٥٢ - ١٨٩٥١٧ تلميذ وتلميذة وسنة ١٩٧٣ - ١٣٣٩٥٢٨ تلميذ وتلميذة .

وفى التعليم الجامعى نجد أن اعداد المقبولين من الطلاب :

سنة ١٩٥٢ كان ١٤٣١٧ طالب وطالبة وسنة ١٩٧٠ ٣٤٣٢٨ طالب وطالبة (١) .

والاحصاءات السابقة تبين مدى اتجاه الدولة نحو الأخذ بسياسة الكم فى التعليم ، ولكن نتائج التحليل المتضمنة فى الفقرة الثامنة لم تظهر فيها مادة واحدة تدعو الى الأخذ بسياسة الكم وفى جميع مراحل التعليم .

• ومن نافذة القول ان أنصار الكم أو الكيف فى التعليم ليس بخفى أن آرائهم فى تلك القضية ترجع الى مواقف اجتماعية ، فأنصار تعميم التعليم يميلون الى الاتجاه الاشتراكي أكثر من الاتجاهات الأخرى خاصة الرأسمالية منها حيث هنا الإشارة الضمنية بدعوى الكيف يتحول التعليم الى تعليم الصفوة التى تنحدر من أصول اجتماعية معينة ، وذلك بالاكثار من الشروط والقيود والاختبارات التى توضع للفقير على حده سواء مع أن الأصل فى تحقيق تكافؤ الفرص أن تكون البداية واحدة للجميع ، والبداية وفق هذا ليست واحدة بطبيعة الحال نتيجة لوجود

(١) لمزيد من التفصيل ارجع الى ، على محمود رسلان ، اتجاهات السياسة التعليمية فى مصر من ٥٢ - ١٩٧٠ ، مرجع سابق ، ص ٣١٧ ، ٣٢١ .

انظر نادية جمال الدين ، التعليم الجامعى المصرى ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، المجلد الثامن ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ص ١٩٦ .

L'Agence Centrale de la Mobilisation Publique et des statistiques — Annuaire statistique R.A.E. 1952-1972 — Le Caire, Juin 1973, p. 177.

التفاوت بل والصراع الطبقي - الذي أشار اليه ميثاق العمل الوطني سنة ١٩٦٢ - وهذا يعني مرة أخرى أن ضرب الارستقراطية شبيهة الاقطاعية على يد رجال يوليو لا يعنى استسلام هذه الفئات وقد أشار الرئيس جمال عبد الناصر الى هذه المسألة في مناسبات متفرقة منها في ١٦ أكتوبر سنة ١٩٦١ حيث قال « الاستعمار غير طريقة تسلكه الى أرضنا في حين اننا لم نغير طريقة مواجهتنا له » - وقد مثل وهم هو تصور - امكان المصالحة مع الرجعية على أسس وطنية ، هذا الى جانب خطر زاد عليه وهو ( عدم كفاية التنظيم الشعبى ) واننا لم نستطع أن نطور جهاز الحكم الى مستوى العمل الثورى وأصبحت مصالح الجماهير هي المسخرة لخدمة الجهاز الحكومى بكل ما فيه من خلل (١) وهذا الحديث يؤكد أن خروج المستعمر من الأرض لا يعنى تقصص دور رجاله وأعدائه أو المتفقين مع أهدافه - ربما عن وعى أو بدون وعى في معظم الأحيان - حيث كانت أهداف المستعمر والارستقراطية تقييد التعليم وجعله في أضيق الحدود ولخدمتهم أيضا في نفس الوقت ، ولذلك فلا توجد مادة واحدة من الكتابات تتوافق اتجاهاتها مع المناداة بالسير في الأخذ بالكم في جميع مراحل التعليم - على الرغم من اعلان القادة عن هذا وتنفيذهم له - ربما لاعتقادهم أن هذه مسائل تخص الدولة وأن وظيفتهم هي وضع الشروط وحيلها والزيادة منها عند ألتحاق الطلاب لمراحل التعليم المختلفة الأمر الذي يفرغ هذا الاتجاه - الى الكم - من محتواه كما وضح فيما سبق وهذا التقييد يتفق في معظم جوانبه مع الداعين لانشاء المدارس الخاصة وتبرير المزيد من وجودها (٢) والتي كانت حجتهم الظاهرة هي التخفيف من أعباء الدولة \*

أما ما هو باطن - ربما كان - هو الوقوف مع ما هو خاص في مقابل ما هو عام ، وما هو أهل مقابل ما هو حكومى - حيث تقلصت الجهود الأهلية في تلك الفترة نتيجة تدخل الدولة وهيمنتها في شتى المجالات (٣) - وذلك يرجع الى أن رجال يوليو لم يمحازوا بصورة معلنة لطبقة من الطبقات اجتماعيا كما كان موقفهم وسطيا بين ما هو خاص وما هو عام فكان

(١) أنور عبد الملك ، المجتمع المصرى والجيش ، مرجع سابق ، ص ١٧٠ - ١٧١ .  
 (٢) مع ملاحظة أن التعليم الخاص بمصرفات سنة ٦٤/٦٣ كانت أعداد القبولين به تمثل ٢٥٪ من جملة القبولين في المرحلة الاعدادية ، ١١٪ بالتعليم الثانوى العام ، ١٤٪ بالتأوى التجارى بالإضافة الى وجود فصول الاتحاد الاشتراكى .  
 (٣) عليه على فرج ، التعليم في مصر بين الجهود الأهلية والحكومية ، مرجع سابق ، ص ٢٥٤ - ٢٥٦ .



التعاضد بين هذين القطاعين في ظل تحالف قوى الشعب ، ومما هو جدير بالذكر أنه كلما كان الانحياز للملكية الخاصة بصورة عامة تجعل فرص الانتصار للرأسمالية أكثر يسرا عما لو كان الانحياز للملكية العامة أكثر حيث يكون الانتصار للخط الاشتراكي ، وحقيقة الأمر أن صيغ التحالف المطروحة في ذلك الوقت كان الالتفاف حولها ومحاولات تقيفها من محتواها بصور لفظية مطاطة هو السائد في معظم التنظيمات السياسية والتي كان القادة يطلقون عليها الفاظ تشير الى هذه الظاهرة كالرجعيين والانتهازيين والمستغلين .. الخ .

ويسير على هذا النحو أيضا وضع قضية الكم والكيف في موقف متناقض كما هو شائع في معظم الكتابات التي تناولت تلك القضية كما لو كان العامل الرئيسى - الوحيد في معظم الأحيان - لسوء العملية التعليمية ( الكيف ) هو زيادة اعداد المقبولين وزيادة كثافة الفصول أو التوسع في تعميم التعليم واستيعاب اعداد أكثر ( الكم ) ويضعون بذلك الكم والكيف في موقف متناقض بحيث لا يلتقيان ويكون ذلك باغفال الظروف المجتمعية المحيطة بعناصر العملية التعليمية المختلفة كظروف المعلم والطالب والمناهج وطرق التدريس .. الخ واغفال أى كم جديد هو في الحقيقة مؤد الى كيف جديد في بلد معظمه يتسم بالامية .  
وفيما على أمثلة لبعض الكتابات في هذا الصدد :

### المادة الأولى :

وهي تبين أن الدعوة الى تقييد التعليم والحد منه هي نفسها دعوة المستعمرين البريطانيين عندما حكموا مصر .

د ، كان الحكم البريطانى يعلم أن وجوده في مصر يتوقف على احكام الرقابة على التعليم وتحديد غاياته فحررت غايات التعليم في اعداد طائفة للقيام بأعمال الوظائف الحكومية المختلفة بين كتابية وادارية وفنية ومن ثم حرصت الرقابة المفروضة على التعليم أن يكون عدد التلاميذ في المدارس مناسبا لحاجات الوظائف الحكومية ويكون التلاميذ من الطبقات المأمونة وهي الأعيان والطبقة الوسطى الميسورة أما التعليم الشعبى فقد ترك للأزهر والكتاتيب .. د ثم يوضح بعد ذلك الأهداف التي يبغيها كل من أنصار الكم وأنصار الكيف .

### المعسكر الأول :

يرى أن تعليم الكافة ست سنوات ، مع تعليم كل من شاء أن يتعلم بعد ذلك على نفقة الدولة في التعليم الثانوى والجامعى مجانا .

## العسكر الثانى :

يرى تعليم الكافة ست سنوات وتعليم الموهوبين الى قصارى ما يبلغ اليه استعدادهم ، أما الذين لا يظهر منهم تبرز فى الدرس أن يتعلموا على نفقتهم فى المدارس الخاصة أو الجامعات ويدفعوا النفقات كاملة ٠٠ « (١) » .

## المادة الثانية :

- ٠ « المثل الأعلى هو ألا تكون العناية بالكم على حساب الكيف .
- يبد أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التضحية فى العناية بالكم على حساب الكيف .
- ٠ « ينبغى أن نكون على حذر فيما يتعلق بالتعليم الجامعى ، أى لا تغال فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص مغلالة ينتج عنها تخريج أنصاف متعلمين جامعيين » (٢) .

## المادة الثالثة :

- ٠ « التعليم يختلف أشكاله ومراحله ويتوقف مداه على رغبات الناس واستعداداتهم وعلى حاجة الدولة وإمكاناتها ، ولكن هناك مرحلة أساسية يجب أن يسير نشرها وتعميمها بخطى حثيثة سريعة وملزمة هى مرحلة التعليم الابتدائى » (٣) .

## المادة الرابعة :

- ٠ « أسباب وجود الدروس الخاصة ٠٠ التوسع الكبير فى التعليم خاصة فى التعليم الابتدائى ثم الضمور الشديد فى المرحلتين الإعدادية

---

(١) محمد فريد أبو حديد ، مرحلة التعليم ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٢ ، ص ١ - ٢ ، ١٢ .

(٢) أمير بطر ، الاشتراكية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ٣ - ٦ .

(٣) كمال الدين حسين ، كلمته فى مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجاسة الدول العربية ، المنعقدة بتاريخ ١٩/١٢/١٩٥٤ بمجلس النواب بالقاهرة ، التربية الحديثة ، السنة الثامنة والمشرون ، العدد الثالث ، فبراير ١٩٥٥ ، ص ٢٩٥ .

والثانوية بحيث لا تستوعب المرحلة الإعدادية غير ٣٠٪ فقط من المقيدین بالصف السادس ، كما أن المرحلة الابتدائية تجمع بين الأسوياء وغير الأسوياء . وجود أنواع مختلفة من المدرسين ، كثافات الفصول ، نظم الامتحانات . أما الحلول . . الوقوف عند النسبة الحالية للالزام وتوجيه كل المميزات الجديدة لزيادة نصيب الفصل من المدرسين ، ويبقى خطر النقل الآلي الذي يجعل التلميذ يقبل على الدرس الخاص في الصف السادس لأن المرحلة الإعدادية لا يقبل بها الا ٣٠٪ فقط من بين الناجحين » (١) .

### المادة الخامسة :

« . التفضية بالكيف في سبيل الكم عامل من العوامل التي تؤدي الى ضياع الأغراض الحقّة المقصودة من التعليم .

« . هناك أزمة تعليمية مزمنة هي شدة الإقبال على التعليم ، وقلة الامكانيات مما شغل الأذهان عن الكيف والاهتمام بالكم . . » (٢) .

وعلى الرغم من ذلك نجد أن البعض له رأى مختلف عن ذلك حيث يقرر أنه « لا يوضع الكم والكيف في موقف متناقض ، فالكم هو من أجل كيف جديد ، أنا حين نتحدث عن تكافؤ الفرص التعليمية إنما نتحدث عن كيف جديد وحق جديد يقتضى تطبيقه نظرة جديدة الى الكم والعدد ، ان ربط التعليم بالنشاط الاقتصادي نوع جديد من التصور الواعي لوظيفة التعليم يقترن بأعداد الطلاب وتوزيع هذه الأعداد بما يحقق التنمية الاقتصادية » (٣) .

(ج) الموقف من دور المرأة في المجتمع ، جاءت كما يوضحها الجدول التالي :

- 
- (١) محمد توفيق السيد ، مشكلة الدروس الخاصة ، صحيفة التربية ، السنة المشرون العدد الثاني ، يناير ١٩٦٨ ، ص ٣ - ٥ .
- (٢) اسماعيل محمود القباني ، التربية عن طريق النشاط ، مرجع سابق ، المقدمة .
- (٣) حامد عمار ، في بناء البشر ، مرجع سابق ، ص ٥١ .

جدول رقم (٢٠)

يوضح موقف الكاتب من دور المرأة في المجتمع  
( هذا العنصر متضمن في الفئة الثامنة )

٢	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	القرار حق تعليمها في جميع المراحل	٢	% ٣,٠٣
٢	القرار حق تعليمها في مرحلة دون أخرى	-	
٣	القرار اتعالمها بنوع من أنواع التعليم دون آخر .	١	% ١,٥١
٤	القرار اتعالمها بكل أنواع التعليم	-	
٥	القرار اتاحة فرص العمل لها في مجال دون آخر .	١	% ١,٥١
٦	القرار أن الذكر مثل الأنثى في الحصول على الفرصة التعليمية .	-	
٧	القرار اتاحة فرص العمل لها في جميع المجالات	-	
٨	تهيئة الظروف للمرأة حتى تقوم بدورها	٣	% ٤,٥٤
٩	غير واضح	٥٩	% ٨٩,٣٩

١ - اثنان من الكتابات تقران حق المرأة في التعليم في جميع المراحل التعليمية .

٢ - احدى الكتابات تقر حقها في التعليم ولكن في نوع دون آخر مثل حقها في التعليم الثانوي العام والفنى والنسوى وليس من حقها الالتحاق بالتعليم الزراعى أو الصناعى على سبيل المثال .

٣ - لا توجد مادة واحدة من الكتابات تؤكد حقها في الالتحاق بكل أنواع التعليم .

٤ - مقالة واحدة تقر مبدأ إتاحة فرص العمل لها في بعض المجالات الى جانب قيامها بدورها ( التقليدى ) في المنزل .

٥ - احدى الكتابات فقط تقر مبدأ المساواة في الحصول على الفرصة التعليمية المتاحة بغض النظر عن الجنس .

٦ - لا توجد أى من الكتابات تناقش كيفية إتاحة فرص العمل لها في جميع المجالات رغم ان احدى هذه الكتابات تشير الى امكانية قيامها بالتدريس في المرحلة الابتدائية بصورة أفضل من الرجل حيث يدعو أن يكون المعلمين في هذه المرحلة من الاناث فقط .

٧ - ثلاث من الكتابات تناقش امكانية تهيئة الظروف للمرأة حتى يمكن أن تقوم بدورها مثل انشاء الحضانات عن طريق الجهود الأهلية وجهود المؤسسات .

والملاحظ بالنسبة لدور المرأة في المجتمع حيث تشغل المرأة حوالى نصف العدد تقريبا بلغ عدد الاناث ١٢٩٤٦٠٠٠ اناث ، و ١٣١١٣٠٠٠ ذكور في تعداد سنة ١٩٦٠ (١) .

الا انه وكما أوضح التحليل الكمي كما سبق أن عدد الكتابات التي مست هذه القضية ولو مساسا خفيفا لم تتعد أكثر من سبع فقط من الكتابات ، وعلى الرغم من قلتها فلا يوجد الا اثنان منها فقط يقران حق تعليمها في جميع المراحل وذلك بصورة عامة ودون أن ينص على ذلك صراحة (٢) .

---

(١) عليه ابراهيم عليه ، مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم العام في مصر ، مرجع سابق ، ص ١٤ - ١٥ .

(٢) انظر ، قرارات لجنة التربية والتعليم بالمؤتمر العام الأول للاتحاد القيسومي للجمهورية العربية المتحدة ، صحيفة التربية ، السنة الثالثة عشر ، المبد الأول ، نوفمبر ١٩٦٠ .

كما أنه لا توجد مادة واحدة من الكتابات تشير مجرد الإشارة إلى  
اقرار مبدأ إتاحة فرص العمل لها في مختلف المجالات .

وتجدر الإشارة هنا الى انه في فترة الدراسة قد زاد تعليم البنات  
عن ذى قبل ، الا أن نسبة تعليمها ظلت منخفضة عن تعليم الذكور طوال  
فترة الدراسة وفيما يلي الاحصاءات التي تدل على ذلك :

كانت نسبة تعليم الأولاد سنة ١٩٥٩ / ١٩٦٠ حوالي ٦٢,٢٪ أما  
نسبة تعليم البنات فكانت حوالي ٣٨,٨٪ فقط في المدارس الابتدائية ،  
وفي المرحلة الإعدادية العامة كانت نسبة الأولاد حوالي ٧٢,٤٪ ونسبة  
تعليم البنات حوالي ٢٧,٦٪ ، وفي المدارس الثانوية كانت نسبة تعليم  
الأولاد حوالي ٨٠,٦٪ أما البنات فكانت حوالي ١٩,٤٪ (١) .

والأمر لا يقتصر على تلك المكانة المتدنية لاعداد تعليم البنات  
السابقة ، بل ان الأمر يزداد تدنيا أكثر وذلك كما توضحه نسب الأمية  
بين الإناث والذكور طوال فترة الدراسة أيضا التي كانت عالية بالنسبة  
للإناث عن الذكور وكذلك بالنسبة للحاصلات على مؤهلات دراسية (٢) .

وهذه المكانة الدنيا للمرأة ربما ترجع الى نواحي اجتماعية  
واقتصادية وسياسية مر بها مجتمعنا على مر التاريخ والتي لا نستطيع القول  
انها قد زالت نهائيا فعلى الرغم من الحقوق السياسية التي منحت للمرأة  
الا انها ما زالت تحتل مكانة دنيا عن الرجل على المستوى النفسى  
والاجتماعى وقد يرجع ذلك أيضا الى طبيعة المجتمع الذى لم تمنح فيه  
الطبقات - التي حاول الميثاق حل الصراع بينها سلميا - فالمجتمع فى  
فترة الدراسة - كما فى رأى البعض - مازال طبقيا وزراعيا فى معظمه  
ومن ثم فهو أبوى تلعب فيه المرأة دور التابع حيث هى مجرد قرينة للرجل  
بل ان اعلان اسمها سواء كانت زوجة أو أما أو أختا يكون عند الكثير  
مدعاة للخلل فى معظم الأحيان كما أن الولد يفضل فى معظم الأحيان  
خاصة من سوف يتمتع بآرث ما .

والى جانب هذا نجد احدى السياسات التعليمية - فى فترة  
الدراسة - تتضمن أنواعا معينة من التعليم خاصة بالإناث وأنواعا أخرى

== انظر أيضا ، حدى مصطفى حرب ، التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع ،  
دار المعارف ١٩٦١ .

(١) علوه إبراهيم عليوه ، مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم العام فى مصر ، مرجع  
سابق ص ١٤ - ١٥ .

(٢) انظر شفيق سليمان ، نحو الأمية قضية اشتراكية ، الطليعة ، نوفمبر ١٩٦٥ ،  
ص ٤٤ .

خاصة بالذكر بالنسبة للمرحلة الثانوية حيث يقرر فيها أحد وزراء التربية والتعليم في ذلك الوقت ، توجد مدارس ثانوية عامة ، ثانوية صناعية ، ثانوية زراعية ، ثانوية تجارية ، وبالنسبة للبنات ثانوية عامة ، ثانوية نسوية ، فنون تطبيقية ، وأهداف الثانوية العامة ونظامها تقلب عليها الصفة الأكاديمية وتؤدي بالتلاميذ إلى التعليم الجامعي ، وهي تنقسم في السنتين الثانية والثالثة إلى قسمين أدبي وعلمي وفق الميول ، كما تخصص بعض الساعات للهوايات المختلفة على حسب اختيار التلميذ وهذا يجعل التلميذ أكثر اعتمادا على نفسه في التحصيل ، أما الثانوية الفنية والنسوية فلا يزال تنظيمها محل دراسة ٠٠ « (١) » .

ونجد أيضا أن إحدى الكتابات تعترف بدور المرأة في مجال معين وهو اشتغالهن كمعاملات في المرحلة الابتدائية حتى يدعو إلى تأنيث معام المرحلة الابتدائية (٢) » .

ونجد أحد وزراء التربية والتعليم في ذلك الوقت يعترف بأن المعلومات المختبرات تعاني مشاكل عديدة ولكن دون أن يفسح حلول لذلك (٣) » .

ونجد بعض المواد تدعو لتهيئة الظروف التي تعمل فيها المرأة مثل « إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال فهي ضرورة مع خروج المرأة للعمل ، يمكن للمؤسسات والمصانع والآباء إنشاءها ٠٠ « (٤) » .

وكذلك إحدى المواد التي تتضمن توصيات إحدى المؤتمرات التي تضم المتخصصين في أمور التربية والتعليم توصي بضرورة « العمل على تنظيم رعاية الأطفال قبل سن الإلزام (٥) » وأن كانت لا تناقش هذه المسألة بمعزل عن قضية المرأة وتهيئة قيامها بدورها في المجتمع » .

### ثالثا : الفئة التاسعة :

وهي تبين موقف الكاتب من التغيير الاجتماعي أي وجهة نظره من نقل المجتمع من حالة التخلف إلى حالة التقدم وذلك ( من الناحية الفلسفية ) .

(١) اسماعيل محمدر القبانى ، سياسة التعليم الجديدة ، صحيفة التربية ، السنة السادسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٤ ، ص ٣ - ٤ .

(٢) كمال زاهر لطيف ، التعليم الابتدائي والتخطيط الاشتراكي ، مرجع سابق .

(٣) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوي ، مرجع سابق ، ص ١٥ .

(٤) وهيب سمعان ، التربية في العالم المعاصر ، مرجع سابق ، ص ٨ - ٩ .

وهيب سمعان ، ثورة في التعليم ، مرجع سابق ، ص ٥٣ .

(٥) نقابة المهنة التعليمية ، مؤتمر قادة التوجيه القومي للمعلمين ، مرجع سابق ،

التوصيات .

## جدول رقم (٢١)

يبين موقف الكاتب من التغير الاجتماعي ( من الناحية الفلسفية )

٢	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	تلقائي	١	٪ ١٥١
٢	توري	٤	٪ ٦٥٦
٣	اصلاحي	٥٢	٪ ٧٨٠٧٨
٤	غير واضح	٩	٪ ١٣٦٣

### وجاءت نتائج التحليل كما يوضحها الجدول التالي :

١ - احدى الكتابات فقط جاءت مؤيدة أن يتم التغير بدون توجيه ولكن بصورة تلقائية • وهي تؤكد أن استمرارية النقد لكل ما ينتج فكريا كفيلا بأن يسود الفكر الصحيح في النهاية •

٢ - بالنسبة للعنصر الثاني الذي يؤكد أن التغير يكون جذريا في الأبنية والعلاقات الاقتصادية الاجتماعية وفي نفس الوقت يتعلق بتغيير في البناء الفكرى القيمي للمجتمع تغييرا جذريا وأشارت نتائج التحليل الى ما يلى :

- تؤكد احدى الكتابات على أن الاصلاح التعليمى لا يتم الا فى اطار الاصلاح الاجتماعى فى البداية ويصبح بعد ذلك كل منهما مدعما للآخر •

- التربية بمفردها لا يمكن أن تعمل على تغيير المجتمع •

- التغير يكون فى الأبنية والعلاقات الاقتصادية والاجتماعية وفى نفس الوقت يتم فى البناء الفكرى القيمي •



- التأكيد على أن الفكر والواقع كل منهما يؤثر في الآخر .
- ٢ - العنصر الثالث الذى يعتبر التغيير تدريجيا يستهدف التغيير فى البناء الفكرى والقيمي أو تغيير فى البناء التنظيمى للمجتمع فى إطار نطله السياسية والقانونية والدينية السائدة أو اقرار امكانية قيام التربية بمفردها بعملية التغيير الاجتماعى . وقد جاءت النتائج التى تتضمن هذا العنصر كما يلى :
- التربية الثورية الجديدة - كما وضعها الكاتب ، تؤدى الى الثورة الثقافية فى المجتمع .
- التربية تستطيع أن تقوم بدور رئيسى فى تغيير اتجاهات المجتمع وترسيخ الاتجاهات الجديدة .
- ادخال بعض الاجراءات فى تنظيم السلم التعليمى كاستيعاب جميع من هم فى سن الالتزام وتعديل شروط القبول .
- مدرسة المجتمع يمكن عن طريقها - وحدها - الربط بين المدرسة والمجتمع وتخدم مرحلة التحول التى تمر بها .
- تحسين فعالية الأقسام المشرفة على الخدمات التعليمية برفع مستوى الأداء .
- أن يكون محور العملية التعليمية هو مبادئ الميثاق .
- يمكن التغيير عن طريق المعلم باعتباره قوة .
- عن طريق تغيير الأساليب التربوية والتدريبية يمكن للتكنولوجيا أن تلعب دورا هاما فى تطوير الصناعة .
- الاصلاح الحقيقى لا يكون باصدار القوانين أو تغيير النظم والأوضاع الخارجية وانما الأساس الوحيد الذى يبنى عليه هو تغيير عقليات الأفراد ودوافعهم الداخلية والصفات التى ننشدها فى الشعب تقع عبثا على المدرسة .
- تغيير مناهج التعليم فى بعض المراحل التعليمية يمكن أن يؤدى الى التغيير الاجتماعى .
- التربية هى التى تقوم بعملية التغيير الاجتماعى عن طريق وسائطها المختلفة .
- التغيير فى البناء التنظيمى القيادى خاصة فى مرافق التعليم المختلفة .
- مجرد عرض للاتجاهات العالمية الحديثة .

- المدرسة يمكن أن تقوم بعملية التغيير الاجتماعى ويكون لها القيادة .

- التعليم هو الوسيلة الأولى لتحقيق مجتمع الكفاية والعدل .

- تغيير أسلوب القيادة فى مجال التربية والتعليم .

- الأخذ بأسلوب التخطيط العلمى .

- الاهتمام بدوافع المتعلمين .

- تنظيم عمليات وشروط القبول فى المراحل التعليمية المختلفة .

- عدم المظهرية والنفاق التربوى والقضاء على تضارب

الاختصاصات وتداخل المسئوليات .

- تغيير السياسة التعليمية وإيمان وزارة التربية والتعليم بها

من شأنه تحقيق النهوض بالعملية التعليمية .

- تغيير بعض القوانين .

- نوع التربية الجيد يمكن أن يحقق رفاهية المجتمع .

- تغيير المناهج وطرق التدريس والجو المدرسى .

- تغيير البناء التنظيمى للنظام التعليمى .

- السبيل الوحيد لاعداد فنيين منتجين وعلماء هو التربية

والتعليم .

- قادة التوجيه القومى من المعلمين يمكنهم النهوض بأحوال

البلاد فى شتى المجالات .

ومن الملاحظ فى هذه الفئة ندرة الكتابات التى يمكن اعتبار

موقف الكتاب فيها يميل الى أن يكون ثوريا وقد جاءت كما يلى :

### المادة الأولى :

« ٠٠٠ ان ما نراه بين نظم التعليم من خلافا لا يرجع فى الغلب الأعم الى تطبيق نظريات تربوية مختلفة ، بقدر ما يرجع الى الظروف والملايسات الكائنة فعلا فى حياة الأمم ، وما النظريات التربوية الا تبرير لهذه الظروف والملايسات ، من الأقوال الماثورة فى كتابات المؤرخين التربويين » كما تكون الدولة تكون المدرسة ، وقد استغفلت الدول التربية واتخذتها أداة لسياساتها القومية وأصبحنا حين ندرس نظم التعليم وبرامجها بل وطرق التدريس فى أى منها نستطيع أن نرى أهداف الدولة السياسية منعكسة فى كل أولئك ٠٠ ومهما تحاول السلطات أن تغير من الأوضاع التعليمية السائدة فلن تبلغ من ذلك الا قدرا يسيرا تافها ، وسيظل

الجوهر كما هو ، مادام المجتمع كما هو ، ومثال على ذلك هو الاخفاق  
فى تعميم التعليم الإلزامى بالرغم من صدور قانون له بعد دستور  
سنة ١٩٢٣ .

لكل شعب ثورتان سياسية يسترد بها حقه فى حكم نفسه  
بنفسه وثورة اجتماعية تنصارع فيها طبقاته .. تتضمن تقرير المهمد  
التعليمى فى اسكتلندا عن اعادة بناء التربية بعد الحرب أنه « ينبغي  
أن نعرف أن مجرد فتح أبواب المدارس على مصراعها لجميع التلاميذ  
لن يحقق فى ذاته مبدأ المساواة .. انما تتوقف المساواة على الأساس  
الاجتماعى لهؤلاء التلاميذ .. كل مجهود يبذل لاعادة بناء التعليم فى  
سبيل الإصلاح التربوى سيكون مصيره الاخفاق الا اذا صحبه اصلاح  
الاحوال الاجتماعية التى يعيش فيها أكثر التلاميذ ... » .

التعليم يرتبط ارتباطا وثيقا بالناحية الاقتصادية ليس من حيث  
قدره أو عجز الدولة عن توفير المال لانشاء المدارس بل من حيث رغبة  
الأفراد أنفسهم فى التعليم وشعورهم بالحاجة اليه .

ان التشريعات التعليمية مهما اقتنع القائمون بتنفيذها ، لن  
تستطيع بمفردها التغيير فى جوهر النظم التعليمية وان استطاعت أن  
تغير فى صورتها الظاهرية ، ومعنى هذا ان اصلاح التعليم ينبغي أن  
يبدأ من المجتمع ، وأن تسير المدرسة مع اصلاح المجتمع جنباً الى جنب  
لدعم هذه الإصلاحات وضمان عدم انتكاسها من ناحية ، وتكون قائداً  
يمشى فى الطليعة لينير له الطريق من ناحية أخرى ، (١) .

#### المادة الثانية :

« ... ان الربط بين الثورة وما قبلها من ضرورات الدراسة  
الموضوعية التى توضح لنا نقاط التحول والتغير ، كما تبين لنا الأسباب  
الرئيسية التى اقتضت هذا التغير ، فضلاً عن وسيلة لتقويم الأعمال  
الثورية ، ومعرفة الصعاب التى تعترض الطريق الثورى فى تقدمه  
وحركة المد والجذر التى قد تعترض لها الحركة الجديدة للمجتمع  
والوسائل التى يصطنعها فى تحقيق هذه الحركة .

وإذا كان مفهوم الثورة يعنى تغيراً حاسماً فى مضمون الحياة  
وعناصرها فانه لا بد أن يكون تغيراً له آثار عميقة وعريضة وممتدة ،  
فالثورة بالمفهوم الحديث لا تنطبق على مجرد تغيرات سطحية فى صور

---

(١) محمد محمود وشوان وآخرون ، مفاهيم جديدة للتربية . مرجع سابق ،  
ص ١٤٤ - ١٤٧ ، ١٩٥ ، ٢٠١ - ٢٠٦ .

الحياة واشكالها ولا تقتصر على جزئية واحدة ، وانما تحدث تغيرات كبرى تؤثر فى المجتمع طولا وعرضا وعمقا .

والأساليب الثورية هي تلك الأساليب التي تشق طرقا جديدة ، وتأتي ببدل من الأجهزة والنظم والأدوات والأشخاص لتحقيق حركة الحياة الجديدة . كذلك نلاحظ أن استعمال كلمة ثورة قد يكون فى حدود معينة حين نتحدث عن الثورة الصناعية أو السياسية أو الاجتماعية فقد يشمل كل هذه الجوانب فتكون صورة شاملة .

ومهما يكن من أمر التخصص فان الثورة تعنى انتقالا وتحولا حاسما وبعيد المدى فى وسائل الانتاج ، وفى نظام الحكم ، أو فى العلاقات الاجتماعية ، أو فى الفكر وأجهزته ...

وصول الفئة الثورية الى القوة ضرورة لازمة لاجداث التغيرات الأساسية الحاسمة فى أوضاع المجتمع ، فالثورة عنصر المفاجأة والمباغتة فى حدوثها مما قد يقترن بالعنف أحيانا ، كما ان لها أساليبها الخاصة بها مما يسميه رجال القانون الدستوري بالفقه الثورى \* (١)

### المادة الثالثة :

« ... التغيير الاجتماعى معناه تحول المجتمع من حيث الشكل والتكوين من تنظيمات وأوضاع واتجاهات وأهداف ووسائل ومفاهيم وقيم أخرى ، .. التعليم غير حيادى الآن حيث تسيطر عليه الدولة ويتشرب فلسفتها ، كما أن لا علم الا للمجتمع ... »

النظرة السلفية للتعليم خطأ حيث الأسر للأفكار والتنظيمات والمفاهيم والتقاليد الموروثة وللنقاء على هذا لابد من النقد الذاتى ...

### المعاملات المتضمنة فى تلويب الفوارق بين الطبقات :

- ١ - خلق نوع من التكافؤ الاقتصادى بين المواطنين .
- ٢ - تصفية الرجعية والرأسمالية المستغلة وإعادة التوزيع العادل لمراكز القوة فى المجتمع بحيث تكون السلاطة الفعلية فى يد الشعب .

---

(١) حامد عمار ، فى بناء البشر ، دراسة فى التغير الحضارى والفكر الثورى ، مرجع سابق ، ص ١ - ٤ .

- ٣ - احلال شروط الجدارة واذلية والكفاية الشخصية بمحو عوامل الصدفة من حسب ونسب وطبقة .
- ٤ - الأخذ بأسباب العلم والتكنولوجيا ويكون العلم للمجتمع .
- ٥ - توجيه جهد مقصود لرفع المستوى الحضارى للقرية وبعض أحياء المدن .
- ٦ - قلع ما رسخ فى أذهان الناس من نفوسهم من مفاهيم ومعتقدات ونزعات متصلة بالطبقة .
- ٧ - تنمية مفاهيم وقيم ودوافع جديدة تحل محل القديم .
- ٨ - اتخاذ التدابير للحيلولة دون الانحرافات التى تؤدى الى خلق طبقة جديدة .
- ٩ - التخطيط الاشتراكى .
- ١٠ - تنمية وسائل العمل الديمقراطى .

تفويب الفوارق بين الطبقات عملية ثقافية شاملة بكل ما تحمله كلمة الثقافة من معنى ، الا وهو طريقة حياة جماعية من الجماعات أو مجتمع من المجتمعات بما فيها من جوانب مادية واجتماعية وفكرية وعقائدية أى بما فيها من أدوات ومنتجات ونظم واتجاهات وقيم ومبادئ وأفكار وحقائق ، والتربية النظامية تلعب دورا أساسيا فى تحقيق هذا التفويب « ١٠٠ » (١) .

ما سبق كان مقتطفات من الكتابات التى يمكن اعتبارها تميل الى الموقف الثورى وهذا الموقف كما حددته الدراسة يعتبر أن التغيير يكون جذريا فى الأبنية والعلاقات الاقتصادية والاجتماعية وفى نفس الوقت يتعلق بتغيير البناء الفكرى العلمى للمجتمع تغييرا جذريا ، ويتضمن هذا بطبيعة الحال اعتبار أن الثورة نقطة تحول جذرى فى الحياة الاجتماعية يجرى فيها تحطيم النظام الاجتماعى القديم وإقامة نظام اجتماعى جديد أكثر تقدما ونقطة التحول الجذرى هذه ان كان يهدف لها ارهاصات وتراكمات عديدة تؤدى الى هذه النقطة فان هذه اللحظة أو هذه النقطة يمكن اعتبارها الطفرة التى تتم بصورة فجائية وهذه الطفرة وتلك الفجائية كما يقرر البعض لا تعرفها مصر ولا يبتئها

---

(١) محمد أحمد الفنام ، مسئولية التعليم فى تفويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا ، مرجع سابق ، ص ٩٨ - ٩٩ ، ١٠٤ - ١٠٥ .

الطبيعية على مر العصور بصورة دائمة فطبيعتها تتميز بالتجانس ، كما أن في تاريخها يندر أن نجد ثورة شعبية ، حتى المرة التي ثار فيها الشعب على حاكمه نصب بدلا منه البانيا - محمد علي - بدلا من أن يولى مصريا .

كما أن الثورة تتضمن في طياتها في معظم الاحيان العنف الأمر الذي لا نجده بصورة أصيلة لدى المصرى الا فيما ندر ، والثورة تتضمن في طياتها أيضا الخروج عما هو مألوف الأمر الذي يندر أن نجد فيه انتطرف بصفة أصيلة بل على العكس نجد الاعتدال والوسطية في جغرافيتنا وفي تراثنا - حيث الاعتقاد بأن خير الأمور الوسط - كما أن الخروج عن المألوف قد يفسره البعض بأنه بدعة وترتيباً على هذا فكل بدعة هي في صميمها ضلال والضلال يؤدي الى دخول النار ، هذه مسائل ان بدت متفرقة لا رباط بينها في بعض الأحيان ، وان ظهر بعضها بصورة أوضح في حقبة دون أخرى الا ان هذا يبين وفق رأيهم أن الثورة والنوقف الثورى والمناضل الثورى يندر وجوده في أرض مصر وليس هذا يرجع الى الطبيعة الانسانية التي جبلت عليها مصر والمصريون ولا طبيعتها الجغرافية ولكن ظروف القهر والاستغلال التي تعرض لها المصرى منذ عهد الفراغة جعلت المصرى عندما يقاوم ظلما يقاومه بصورة سلبية اما ضمنا أو عدم مشاركة حتى يسقط الظلم والظالم من نفسه ، وفي تراثنا الكثير ما يشير الى هذا - اسكت على جار السو يا يرحل يا تجيله داهية - لهذا نجد انه ليس من الغريب الا نجد كتابات تتميز بالثورية ولكن من الغريب أيضا في نفس الوقت الا نجد كتابات تتسم بالثورية في الوقت التي كانت مصر تضج بالحديث عن الثورة ورجالها ، ليس في جميع أنحاء القطر المصرى بل كانت مصر تقف وراء معظم حركات التحرر في أفريقيا وآسيا بل وتقف وتدعم بعض الثورات مثل ثورة الجزائر . ربما كان تحليل ذلك هو ان فلول من أسماهم رجال يوليو - بالرجعيين والانهازيين والاقطاعيين لم يتم تصفيتهم بعد على مستوى السلطة رغم ضربهم في ثرواتهم ، وربما لاعتماد رجال يوليو على أهل الثقة دون أصحاب المصلحة الحقيقية في التغير الاجتماعى المتسم بالثورية وربما لافتقار الاطار الفكرى المتكامل أو النظرية أو الفلسفة الثورية المحددة المعالم التي كانت تحرك المجتمع وربما كانت التجريبية أو أسلوب المحاولة والخطأ - الذى ميز

---

(١) طلعت عبد الحميد - التغير الاجتماعى فى مصر - ١٩٥٢ - ١٩٧٠ بين الإصلاح والثورة - القطة العربية - العدد الثالث - السنة الثانية - مارس ١٩٨٦ - ص ١٥ - ٢٢ .

فترة الدراسة - أدى الى التخطيط والتردد بل وأدى الى وجود ثورين على مستوى الشكل واللفظ دون أن يمتد ذلك الى المضمون وإلى الفعل (١) .  
من هنا فليس بالشئ الغريب أن نجد أن اثنين وخمسين من عدد الكتابات تدرج تحت ما سمي بالموقف الاصلاحي من قضية التغيير الاجتماعي وفيما يلي بعض الأمثلة للمواد التي تدرج تحت هذا العنصر .

### المادة الأولى :

وهي تشير الى امكان قيام التعليم بتحقيق أهداف الميثاق دون الإشارة الى أية عوامل أخرى أو ما يمكن أن تقوم به التربية الانظامية الى جانب هذه التربية النظامية فهي تقرر أن « خير ضمان لتحقيق أهداف الميثاق هو التعليم ، والتعليم مطالب بأمرين :

١ - ينتقد ذاته في ضوء ما ورد في الميثاق ويتشرب اتجاهات الميثاق .

٢ - أن يقوم بتوضيح مفاهيم ومبادئ الميثاق للمواطنين .

وهذا يكون بممارسة المدرسين والمفتشين والمديرين في التلاميذ والآباء لتلك المفاهيم لا مجرد التريديد ، وعلى المعلمين يقع العبء الأساسي ... « (١) .

### المادة الثانية :

« ... الإصلاح الحقيقي لا يكون باصدار القوانين ، وتغيير النظم والأوضاع الخارجية ، وإنما الأساس الوطيد الذي يبنى عليه هو تغيير عقليات الأفراد ودوافعهم الداخلية ... » .

لن يحدث الا باصدار القوانين ، وتغيير النظم والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والخارجية ، ويضيف قائلا : « ان الصفات التي ننشدها في القادة وأفراد الشعب يقع عبء تنميتها على المدارس والكليات والمعاهد التعليمية الأخرى » (٢) وهنا أيضا اغفال للتربية الانظامية وأيضا لم يشر الى الأسرة أو أجهزة الاعلام أو دور العبادة ... الخ في تحقيق هذه الصفات .

---

(١) محمد سعيد قدرى ، الميثاق والتربية ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة عشرة ، المجلد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ٣ - ٤ .  
(٢) اسماعيل محمود القباني ، التربية عن طريق النشاط ، مرجع سابق ، للقملة .

### المادة الثالثة :

• ... كثيرا ما استخدمت الهيئات المختلفة التربية في توجيه التفسير الاجتماعي ، اما محافظة على نظام اجتماعي معين أو توجيه تطور اجتماعي معين ، وإذا لم تعبر هذه الهيئات عن رغبات الشعب فانها في استخدامها للتربية تضطر للاعتماد على وسائل التدريب في تحقيق أغراضها وبذلك تميل الى التلقين وتثبيت نوع معين من الأغراض ، وتشير دراسة التربية الأمريكية الى قوة التربية فيما يجرى من تغيرات اجتماعية في البيئات الأمريكية المختلفة ، وكثير من التحسن والتقدم في هذه البيئات يقوم على برامج تربوية ... »

• ... نحن نشكو من أمراض اجتماعية مثل التواكل والكذب والنفاق والمحابة وعدم مراعاة قيمة الفرد الأدبي وغير ذلك مما يؤثر على انتاجنا الاقتصادي وعلى علاقاتنا الاجتماعية ، والطريق الصحيح لاكتساب صفات معينة هو أن نمارسها عن طريق الخبرات العملية وهذه هي وظيفة المنهج ... » (١) •

### المادة الرابعة :

العلوم والتكنولوجيا تشكل ضغوطا ملموسة ، ولكي تحدث تغييرات جذرية في عقول المواطنين الوسيلة لهذا هو المعلم •

ومجتمعنا يحتاج الى طراز جديد من المعلمين لا تكون مهمته التدريس فقط بل التوجيه •

### مما نطلبه من المعلم الذي يعمل في الحقل الاشتراكي :

- القدرة الحسنة : حيث ان عملية تنشئة التلاميذ على السلوك الاشتراكي انما هي عملية تغيير في الانبجاعات النفسية والسلوكية عندهم ، وذلك بفرض الوعي الاشتراكي الذي هو أساس العقيدة والسلوك •

- خلق البيئة الاشتراكية : بتبصير المدرس لأولياء الأمور بمفهوم اشتراكيتنا تعويدهم الابتعاد عن السلوك الفردي والتزام التفكير الجماعي •

---

(١) محمد الهادي عفيفي وآخرون ، مفاهيم جديدة في التربية ، مرجع سابق •



- بناء التلاميذ على احترام العمل والاتقان فى الانتاج ومضاعفته « (١)

كل ذلك يطلب من المعلم وحده ولكن لم يوضح بعد الأجهزة والوسائط التربوية الأخرى وعلاقة كل ذلك بما يحدث فى المجتمع وعدم دراسة الأساليب التى قد تفوق هذا ... الخ .

وكانت هذه مقتطفات من الكتابات التى تندرج تحت ما سمي بالموقف الإصلاحى من قضية التغيير الاجتماعى ، كما أن معظم منظرها - أى الإصلاحية - يجمعون أفكارا توفيقية فى معظم الأحيان ، كما أن الإصلاحية تؤيد التعاون بين الطبقات ولا تقر الصراع الطبقي - الذى أقره الميثاق - كما أنها لا تنسم بالنظرة الشمولية ولا تأخذ بالعلية الشبكية فى تفسير الظواهر ولا تؤمن بالجذرية فى حل المشكلات بل نجد النظرة التفتيتية الجزئية هى السمة الأكثر غلبة ، لذا نجد بعض الكتابات تعتبر أن العامل الحاسم فى عملية التغيير الاجتماعى أو اجراء بعض التعديلات فى تنظيم السلم التعليمى أو الاهتمام بنظم القبول أو بالأبنية المدرسية أو بنظم الامتحانات أو تغيير المناهج أو تغيير طرق التدريس أو تغيير نوعية القيادات التربوية أو مجرد اعداد المعلم اعدادا مقاييرا لما هو سائد ... الخ .

وهذه المسائل قد تبدو مؤدية الى التغيير الاجتماعى ولازمة له .  
الا أن ما يؤخذ عليها هى اغفال الشروط والعوامل والظروف المجتمعية المحيطة من جهة أو اغفال النظرة المتكاملة المتشابكة لهذه لعوامل مجتمعة وليس النظر الى كل عنصر فيها بمعزل عن العناصر الأخرى المؤثرة والمتأثرة بالعناصر الأخرى فى المجتمع .

خلاصا :

فئة تتعاقب بدى ارتباط الفكر المطروح فى الكتابات بواقع المجتمع المصرى ومشكلاته فى الفترة موضوع الدراسة كما حددتها الدراسة أيضا وهى :

---

(١) عزيز محمد حبيب ، حماية اعداد المعلم الاشتراكي ، صحيفة التربية ، السنة التاسعة عشرة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٦٧ ، ص ٣ - ٤ .

## الفئة العاشرة :

جنول رقم ( ٢٢ )

يوضح مدى ارتباط الفكر المطروح فى الكتابات بواقع المجتمع المصرى  
ومشكلاته كما حددتها الدراسة الراهنة

٢	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	مرتبط بالمشكلات الكبرى	١٨	٢٧,٢٧%
٢	تناول فنيات التربية وطاوعا فى منظمتها	٣٨	٥٧,٥٧%
٣	مرتبط بمشكلات اخرى	١٠	١٥,١٥%
٤	غير واضح	-	-

يجب الاخذ فى الاعتبار أن الكتابات عندنا تتناول فنيات التربية أو تتناول مشكلات أخرى فان هذا لا يعنى بالضرورة ان هذا ليس له صلة بمشكلات المجتمع الكبرى ولكن هذا التقسيم يؤكد أن الاهتمام الأكبر فى الكتابات كان يندرج تحت هذا العنصر أكثر من غيره فقط .

### العنصر الأول :

جاءت الكتابات المرتبطة بمشكلات المجتمع كما يل :

- مرتبطة بقضية التغيير الاجتماعى ويناقش منهجيا أن المعلومات التى تصف المجتمع بالتخلف أو التقدم يعوزها الدقة وهى تقريبية كما أن المعايير التى يحكم بها على مدى التخلف والتقدم وفقا لها كل منها على حدة غير كاف مثل ( الدخل ) والتأكيد على أن قضية التقدم والتخلف هى قضية تغيير حضارى يتناول كل أنظمة المجتمع .

- مرتبطة بقضية الديمقراطية في مجال التعليم انطلاقا من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يعنى أن يبدأ التلاميذ من خط واحد وأن يتم تقديمهم ونموهم بعد ذلك حسب جهودهم في التحصيل وطاقاتهم في النمو فتصير المرحلة الأولى في التعليم هي مرحلة واحدة من مراحل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لابد أن تسير معها وتدعمها دعائم أخرى كالظروف الاقتصادية والاجتماعية والتي تؤثر على مستويات المعيشة للأسرة .

- مرتبطة بقضية التنمية التي لن تتم الا بالاعتماد على العنصر البشري وتعميم انتاجيته وتحويل الشخصية المصرية الى شخصية منتجة .

- الهيكل الوظيفي للدولة يحتاج الى العمال المهرة لذا ينبغي التخطيط لهذا وتركز هذه المسألة في دائرة ضيقة بدلا من بعثتها في ١٤ وزارة .

- نشر فلسفة المجتمع لأنها جديدة على المجتمع بالصورة المطروحة بها في ذلك الوقت والتربية يمكن أن تعمل على تطوير الاقتصاد .

- الحد من الزيادة السكانية والتخطيط لما يستتبعها من مشكلات أهمها زيادة الانتاج ويجب أن يسير التخطيط التربوي بجانب خطط الدولة التنموية والاستعانة باللجان الاستشارية في مختلف التخصصات لوضع المناهج .

- التربية يمكن أن تقوم بدور رئيسي في تطوير الصناعة .

- تحقيق الوحدة الثقافية بين الدول العربية عن طريق توحيد نظم التعليم ومناهجه ومضامينه وأيضا اعداد المعلم اعدادا يؤهله للقيام بهذه المهمة .

### العنصر الثاني :

كانت الكتابات تحت هذا العنصر تتناول ( فنيات التربية ) واطارها فجوات النتائج كما يلي :

مشيرة الى بؤرة اهتمام الكتاب كانت تنصب على هذه المشكلات مما جعل هذه الكتابات تنطوي تحت هذا العنصر دون غيره :

- مشكلاتنا التعليمية قبل ١٩٥٢ كانت تتمثل في الطبقية في التعليم والازدواج في التعليم وانعدام تكافؤ الفرص ، أما بعد سنة ١٩٥٢

فقد كان : التوسع في التعليم ، كيفية تحسين طرق التدريس ،  
توحيد المرحلة التعليمية الأولى ، كيفية تحقيق ديمقراطية التعليم ،  
كيفية اتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين ، وكذلك قصور العائد  
من التعليم ، النمطية في التعليم ، زيادة مشاكل الادارات التعليمية ،  
مشكلات المعلمين وتوحيد مؤهلاتهم ، وكذلك مشكلات المدرسات  
المختبرات ، مشكلة الفاقد في التعليم ، ومشكلة الدروس الخاصة .

- تناول قضية الدراسات العليا واعداد المعلمين .
- التأكيد على أن المدرسة الثانوية يجب أن تحقق هدفين أساسيين هما  
تحقيق حاجات الشباب وحاجات المجتمع .
- اعادة بناء المناهج وطرق التدريس التي تسود تلميذنا بحيث تستوعب  
المفاهيم التي تسود المجتمع .
- الثقافة تجد خطأ ضئيلا في الجامعة فهي بصورتها الحالية تخرج  
متعلما في تخصصه ولكن جاهل بمجتمعه ومشكلاته .
- عرض لأساس التربية الحديثة القائمة على النشاط واعطاء امثلة تمت  
في مصر في المدارس النموذجية .
- مناقشة أهمية احصى الوسائل التعليمية .
- المعلم باعتباره قدوة يمكن عن طريقه تنمية السلوك الذي يرغب فيه  
المجتمع لذا يجب العناية بأعداده اعدادا جيدا .
- عرض لفلسفة التعليم كما تتضمنه احلى الخطط القومية .
- قضية التجديد في مجال التربية ضرورة أن يقوم على فلسفة المجتمع  
المطروحة .
- مناقشة وظيفة المدرسة وأن لها دورا اقتصاديا لم تقم به بعد .
- احتياج مجتمعا الى مزيد من النقد للانتعاج التربوى حتى يمكن  
تطويره .
- تعديل أهداف المراحل التعليمية المختلفة .
- مناقشة قضية الكم والكيف في التعليم .
- الفصل يعتبر ظاهرة اجتماعية وميدانا للظواهر الميكولوجية  
ايضا .

- عرض لما تقوم به وزارة التربية والتعليم في مجال الخدمات وعرض للاتجاهات الجديدة في المناهج وطرق التدريس والإدارة المحلية ونظم التعليم .
- المدرسة بصورتها الحالية بعيدة عن مشكلات الواقع .
- غياب النظرة الاجتماعية للتربية .
- الأسرة والمجتمع في المدرسة هم المسئولون عن تربية الفرد .
- متابعة التربية والتعليم يجب أن تتم مسترشدة باتجاهات الميثاق .
- مناقشة مشكلة الحضور والغياب في الجامعات والمدارس كمسألة تعليمية .

### العنصر الثالث :

أما الكتابات التي كانت تتناول مشكلات أخرى فجاءت كما يلي من حيث بؤرة اهتمامها :

- تناقش كيفية تشكيل نقابة المهن التعليمية وقانونها وبيان أن المهنيين على أمر النقابة دائما وزراء كما أنه لا تجرى في النقابة أية انتخابات فعلية لانتخاب النقيب ، وكانت دائما بالتركية الأمر الذي لا نجده في النقابات الأخرى في مصر .
  - توجيهات لجامعى البيانات بصفة عامة .
  - التأكيد على ضرورة زيادة الوعي للنهوض بالمجتمع وذلك يمكن أن يتم عن طريق القادة الاجتماعيين .
  - التأكيد على أن التغلب على سوء صحتنا الثقافية يعتبر مطلبا هاما من مطالب مجتمعتنا .
  - القيادة الجماعية تعتبر أفضل أساليب القيادة .
- مما يجدر الإشارة اليه أن المجتمع المصرى فى فترة الدراسة كان يعاني من مشكلات حددتها الدراسة الراهنة كانت أهمها ، مشكلة التغيير الاجتماعى وهى تتضمن وجهة النظر من نقل المجتمع من حالة التخلف الى التقدم والتي كانت تعبر عنها الممارسات والقرارات والقوانين ومختلف الموائيق الأخرى التي تصدر فى تلك الفترة والتي اعتبرت أن التحول نحو الاشتراكية هو الطريق المؤدى الى نقل المجتمع من حالة التخلف الى حالة

التقدم في ذلك الوقت والذي صحبه ما يسميه البعض بزيادة تدخل الدولة في مختلف الأمور وتلك المسألة ترتبط بنوع من أنواع الديمقراطية المعتمد على التنظيم السياسي الواحد بدلا من تعدد الأحزاب التي كانت سائدة قبل بداية فترة الدراسة .

كما ان توجهات التنمية التي كانت تخطب ود معظم هذه القطاعات الشعبية كانت سمة بارزة أيضا ، في الوقت الذي كان يلعب فيه الخطاب السياسي دورا بارزا في تعبئة وعي الجماهير ببعض الموضوعات ، وأيضا كان الالتحام بحركات التحرر في العالم الثالث ، والخروج الى العالم الخارجى ضمن اطار مجموعة دول عدم الانحياز ، التي كانت تلعب مصر دورا رائدا فيه بعد يوغسلافيا ، ولهذا كان يؤثر على ذلك كله وجود التهديدات الدائمة على الحدود المتاخمة لإسرائيل من جهة ، وتهديدات الدول الغربية المعادية لأى اعلان عن أى تحولات تنسم بالاشتراكية حتى ولو لم تكن تحولات جذرية ، ففي فترة الدراسة تعرضنا للعنوان الثلاثي من قبل إسرائيل وإنجلترا وفرنسا سنة ١٩٥٦ ، ثم احتلت إسرائيل أرضنا بدءا من سنة ١٩٦٧ ، وهذه الفترة التي كانت حوالى عشر سنوات فقط هي التي كان يمكن أن نقول عنها ان أرضنا لم تحتل فيها ، باستثناء شرم الشيخ ومضائق تيران ، ولكن كان في نفس الوقت الاعداد والتجهيزات والمزايا لكل ما هو عسكري هو طابع هذه الفترة مما يجعل انتباه الشعب موجها الى الخارج ، اما لتحقيق الوحدة العربية ، أو نتيجة للتوترات الخارجية الدائمة للدول المناوئة للنظام الحاكم ، خاصة إسرائيل والولايات المتحدة الأمريكية التي حاولت اسقاط النظام عن طريق اقامة العقبان أمام مشروعات التنمية مثل تمويل السد العالي ، أو محاولة اجهاض النظام بصورة مباشرة ، كما حدث في حرب يونيو سنة ١٩٦٧ ليس بأعداد إسرائيل بالأسلحة فقط بل والاشترك الفعلي في الحرب بدءا بالتشويش على الرادارات المصرية الى مناصرة عدوان إسرائيل في المحافل الدولية .

هذه المشكلات وغيرها كانت تشغل واقع المجتمع المصرى فالى أى مدى استوعب الفكر التربوى هذه المشكلات ؟ هذا ما كانت الفئة العاشرة تحاول أن تبينه ، فجات نتائجها على النحو الذى كان واضحا فى التحليل الكمي والذي أسفر عن ثمانية عشر فقط من الكتابات هي المتعلقة بالمشكلات الكبرى في المجتمع ، وهذه نسبة ضئيلة بالمقارنة بالكتابات التي كانت تتناول فنيات التربية واطارها ، وهذه النظرة تؤكد أن الحساسية الاجتماعية للكتاب كانت تحتل مرتبة أقل من اهتمامهم بفنيات التربية .

وهذا قد يرجع الى اعتقاد البعض ان العملية التعليمية هي مجرد فصل وطريقة جيدة ومعلم جيد ومحتوى معين أو تطبيق بعض المبادئ ، أو أخذ بعض الاتجاهات التربوية ومحاولة بثها في المجتمع عن طريق وسائطها المختلفة على اعتبار أنها قد صلحت في بيئتها ما ، لهذا فهي لابد أن تصلح في مكان ، وهذا يؤكد اغفال اجتماعية التربية وغايتها عند النظر الى العملية التعليمية بصفة خاصة وللتربية بصفة عامة ، هذا الأمر الذي كان يجسده القبانى وأتباعه الذين كانوا يهتمون بالطريقة في التدريس أو الاختبارات أكثر من أى شيء آخر .

وقد شغل القبانى مكانة بين دارسيه من جهة ومكانة قيادية بلغت رئاسته لتحرير مجلة تضم معظم التربويين ورئاسة وزارة التربية والتعليم في بداية فترة الدراسة وقد أصدر قانون سنة ١٩٥٣ الذي قسم فيه مراحل التعليم وجعل من هم في سن الالتزام خاصة بين سن ١٠ - ١٢ يتوزعون بين مدرسة ابتدائية مدتها أربع سنوات وأخرى اعدادية الى جانب المدرسة الابتدائية الراقية لمن لا يلتحقون بالاعدادى والثانوى طريق الجامعات وبذلك أقام نظامين كاملين للتعليم أحدهما مغلق لا ينتهى الى شهادة ، والآخر مفتوح الى الجامعات ، هذا الى جانب اثاره العجيج حول الكيف المتدهور ، وكانت الشروط المختلفة تحول بين الانتقال من مرحلة الى أخرى مثل شروط السن الى جانب كثرة الحديث عن اختبارات الذكاء الى جانب شروط الامتحان النهائى باعتبار أن كل مرحلة تعليمية تعتبر منتهى لا يتم الانتقال الى الأخرى الا بامتحان ومشكلة الامتحانات في مصر توجه انتقادات عديدة لها .

كان يتم ذلك في الوقت الذي كانت البلاد تعاني فيه من أمية وصلت الى أكثر من ٧٥٪ الى جانب أن الوطن كان يعيش منطفًا حادًا حيث كان يتجه الى تغير الكثير من الأوضاع التي كانت تقف حائلًا دون تقدم الجماهير التي كانت تعاني الفقر والجهل والمرض والتي كانت تنتظر تمويض ما فاتها .

كما أن العملية التعليمية ظلت تقوم على الفروق الفردية التي هي جوهر النظام الرأسمالى وانعكس ذلك جليا في نظم الامتحانات والمقررات مثل مقررات الحساب التي تنصب معظمها على مسائل البيع والشراء والربح .

هذا الى جانب التركيز على المعارف والذاكرة والجوانب الآلية المعتمدة على السلبية الشخصية في العملية التعليمية التي كان يجب أن

يكون محورها العمل والانتاج والجماعية ، وهذه المحاور لم تجسد في  
نظمتنا التعليمية ولم تتضمنها المفاهيم التربوية بصفة أصيلة .

وذلك كله قد يرجع الى تضاؤل تنمية الحساسية الاجتماعية لدى  
من نعددهم كمتخصصين في عمليات التربية والتعليم الى جانب الاهتمام  
بفنيات التربية والاقتصار عليها فقط كالأمثلة التي تعرضت لها نتائج  
التحليل في هذه الدراسة كالاهتمام بالمشكلات التعليمية باعتبارها  
مشكلات تعليمية خالصة ضئيلة الصلة بالمجتمع وظروفه بل على العكس  
نجد أسبابها تكمن خارج العملية التربوية في معظم الأحيان وقد يرجع  
الاهتمام بفنيات التربية نتيجة لتأثير المدارس الغربية الأمريكية في  
التربية . على وجه الخصوص التي نقلت إلينا باعتبارها مجرد طرائق  
متفاقلين الأساس الفلسفية لها ومتفاقلين ظروف المجتمع التي نبتت فيه  
هذه الفلسفة .

ومن جهة أخرى نجد اعتقاد الكثيرين بأن التربية تعتبر حكرًا على  
من تخصصوا فيها فقط . أن التربية مجال تطبيقي مفتوح يأخذ من كل  
العلوم ومن الممكن في هذا المجال أخذ نموذج التحليل المستخدم في هذه  
الدراسة في دراسة أخرى وتطبيقه على عينة من الكتابات لغرب المتخصصين  
أو العاملين في حقل التربية حتى يمكن استيضاح هذه المسألة .

وفيما يلي أمثلة لمقتطفات من بعض الكتابات التي كانت تهتم  
بالمجتمع ومشكلاته :

### ملادة الأولى :

وهي تناقش مسألة القومية العربية والأسس التربوية لتحقيقها :

« ... السبيل الى تربية القومية العربية - يكون بممارسة  
فعلية - من خلال السلوك الذي يصدر عن المعلمين والجو الذي يهيئه  
المدرسون لتلاميذهم هذا الى جانب الكتب والمناهج والجو المدرسي وما يقال  
عن المدرسة يقال عن مكان العمل والبيت والمصنع والمزرعة .. الخ .

ويجب احياء الفن العربي من موسيقى وتصوير وآداب .. الخ عن  
طريق المجلس الاعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية وكذلك وزارة  
الثقافة والارشاد القومي .



ونبصر أبناءنا بأحداث التاريخ وإن العسب كان لهم ماضى ممتع  
ما زالت الإنسانية تنعم به حتى الآن فى شتى المجالات العلمية وأن حكمة  
العرب أقدم من حكمة الغرب فهى أرسخ ، وتعلمهم الكثير عن ثروة العرب  
البشرية الطبيعية .

كل هذا هو عمل المناهج وطرق التدريس والفنون وضرورة تبادل  
الكتب والطلاب والمعلمين . . . (١) .

#### المادة الثانية :

وهى تنصب حول « . دراسة علاقة التربية والتعليم وتفاعلهما  
مع الصناعة ، ويدرس الأساليب التربوية والتدريبية التى تمكن  
التكنولوجيا من أن تلعب دورها فى تطوير الصناعة . . » (٢) .

#### المادة الثالثة :

« . تضع الوزارة سياسة تركز على مبادئ مستمدة من الثورة  
وتتمشى مع أهدافها فى تحقيق المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى :

١ - سياسة التربية والتعليم فى الاقليين تقوم على الأسس السابقة  
وطبعت كتب لهذا الغرض .

٢ - تطبيق هذه الفلسفة فى مرفق الوزارة حيث قامت أجهزتها على  
أساس التعاون المشترك ، وقد قام عدد من المجالس الاستشارية  
يختص كل مجلس منها ببحث وتحديد أهداف السياسة التعليمية  
الخاصة بنوع معين من أنواع التعليم وتنسيق هذه الأهداف مع  
أهداف التعليم الأخرى ، وكذلك برامج التوسع وفق حاجيات  
البلاد وظروفها وامكانياتها ويقوم بدراسة المسائل الرئيسية  
للتعليم .

٣ - تطبيق هذه الفلسفة فى المناطق والادارات والمعاهد والمدارس عن  
طريق لجان ومجالس الادارة .

---

(١) عيد الميز التومى ، الأسس التربوية للتربية الرئيسية ، مرجع سابق .

ص ١ - ٣ .

(٢) حمدى مصطفى حرب ، التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع ، مرجع سابق .

ص ٨ .

- ٤ - تعريف النشء بهذه الفلسفة وتدريبه على ممارستها بتهيئة الجو الصالح عن طريق تشكيلات اتحاد الطلاب ومجالس الآباء والمدرسين والأسر المدرسية في الجمعيات التعاونية ومراكز خدمة البيئة .
- ٥ - تطبيق هذه الفلسفة في الخطط والمناهج والكتب المدرسية .
- ٦ - تطبيق هذه الفلسفة في ميدان النشاط المدرسي ، (١) .

#### المادة الرابعة :

« ... مازال النظر التربوي في كثير من أفاقه يتسم بالأفكار المتناقضة التي تجمعت نتيجة لقضاء تيارات متعددة من الآثار المتخفية لتراثنا القديم . كما أنه يتسم في كثير من الحالات بالأفكار المسطحة التي لانرى لها أبعادا تجسدها أو حركة في الواقع الحي » .

فالتربية ظلت محصورة زمنا طويلا في المدارس وبين جدرانها ، والحديث عن الفرد والمجتمع أخذ صورة مناظرة بين طرفين منفصلين ، وكأننا الاهتمامات الفردية والتشكيل الاجتماعي جانبان متميزان، وتحدث عن المواطن الصالح أو المستنير على مستوى لفظي دون أن نحلل مقومات المواطنه ومكوناتها وواقعها وحركة تكوين الانسان وتعديل سلوكه ..

كيف يتحرك الفكر التربوي مع حركة المجتمع ، وكيف نواجه مشكلتنا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بفكرنا على واقع يضيء معالم الطريق تلك هي محور هذه الدراسة .. **بعض قضايا المضمون التربوي الجديد هي :**

١ - النشاط الاقتصادي أصبح المجتمع هو المسئول عنه لأن الثورة الاشتراكية تقوم على أساس من سيطرة المجتمع على مصادر الانتاج وأدواته وهذا يلقي عبئا على القوى التربوية من مدرسة ومنزل واعلام وقلم ..

٢ - مشكلة المواقف التي تحفز المواطنين الى تحقيق الأهداف الاجتماعية ، فلا يجب أن يكون الدافع الى العمل الخوف من صاحب العمل ويجب ألا يكون الربح المادي وإنما يكون أهم مصدر للمواقف الجديدة هو تقدير الجماعة لجهود الفرد عن طريق رمزي أو أدبي .

(١) نشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتطبيقها في مرقن التربية والتعليم مذكرة وضعتها السكرتارية العامة للتخطيط ، مرجع سابق ، ١٩٦١ .

٣ - إزالة الخوف كدافع للعمل يحل محله الضبط الذاتي والضبط  
الجماعي .

٤ - النقلة من صور العلاقات الشخصية الى العلاقات الموضوعية اللازمة  
لنظام الديمقراطية من الضرورات التي ينبغي أن تواجهها قوى  
التربية في الأسرة والمدرسة ومؤثرات نظمتها الاجتماعية المختلفة .

٥ - المشاركة تعنى الى جانب الوعي بمسائل المواطنة والحقوق  
والواجبات السياسية أن ينظر الانسان الى أدواره في المجتمع ،  
وأن يتحمل مسئولية هذه الأدوار في ارتباط وتكامل مع الأدوار  
التي يقوم بها غيره .

والمشاركة الواعية تتطلب المعرفة والدراسة ، الانغماس في  
المسئولية ، ممارسة النقد ، تنظيم الأساليب الجماعية ذات القدرة على  
الحركة والتأثير . . (١) .

وفيما يلي أمثلة لبعض الكتابات التي تنصب حول التربية وإطارها  
وفنياتها :

#### المادة الأولى :

وهي تستعرض جهود الوزارة في تحقيق أهداف المجتمع الجديد ثم  
عرض للاتجاهات التي يمكن للوزارة أن تأخذ بها لاستكمال تحقيق  
خصائص المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني .

٠٠ راجعت الوزارة قوانين التعليم ومناهجه ونظمه فإهتبت بدعم  
المرحلة الأولى وتوجيه مزيد من العناية للتعليم الفني ثم انشئت الوزارة  
المركزية التي أعادت النظر في أهداف التعليم لكل مرحلة وألفت لجان  
إعادة صياغة المناهج . . (٢) .

ومن الاتجاهات التي يمكن أن تأخذ بها الوزارة في المناهج وطرق

#### التدريس :

١ - تعميم طريقة المشروعات .

٢ - أن تستمر الوزارة بالعناية بطرق التدريس الى جانب التخصص .

٣ - تنمية أسلوب التفكير العلمي بالمناقشات والأبحاث ومتابعة  
الأهداف الجارية .

---

(١) حامد عمار ، في بناء البشر ، مرجع سابق ، القلم ، ص ١٣ - ١٧ .

٤ - فى طرق التدريس تكسب التلاميذ اتجاهات جديدة مثل العمل التعاونى واحترام العمل اليدوى ، تنمية الوعي التخطيطى ٠٠ « (١) .

### المادة الثانية :

تعرض أسس التربية القائمة على النشاط والأساليب التى ينبغى أن تتبع فى تطبيقها واعطاء أمثلة تمت فى المدارس النموذجية فى مصر ٠٠

» ٠٠ الدراسة فى المرحلة الابتدائية يمكن أن تقوم الى حد كبير على المشروعات ٠٠

» ٠٠ الدراسة فى المرحلة الابتدائية يمكن أن تقوم الى حد كبير على النشاط صورا عديدة وأطلقت عليها أسماء شتى أشهرها طريقة المشروعات ، والمشروع فى الحياة العملية هو تصميم لعمل يجمع الانسان القيام به لتحقيق غرض معين من أغراضه .

يقول كلباتريك ان هذه الفكرة تؤكد عنصر العمل أو بالأحرى النشاط القوى الصادر عن شعور قلبى ، ويجب فى الوقت نفسه أن تتيح الفرصة لاستغلال قوانين التعلم استغلالا كافيا ، كما أنها يجب ألا تغفل العناصر الأساسية التى يتطلبها اصطباغ السلوك بصيغة أخلاقية ٠٠ « (٢) .

### المادة الثالثة :

وهى تناقش قضية الحضور والغياب فى المدارس والكليات والدافع الذى دفعه لكتابة هذا المقال هو تصريح ل أحد المسئولين فى وزارة التربية والتعليم قال : « انه لو راعت الوزارة نسبة الحضور لرسم بسببها من تلاميذ السنة الأولى وحدها ٧٠٪ سنة ١٩٥٥/٥٤ » ، ويرى صاحب المقال أن أسباب الغياب ترجع للنظام التعليمى وأسباب أخرى ترجع للطلاب وأخرى ترجع للمدرسين دون ان يحدد ماهية هذه الأسباب (٣) .

(١) صلاح الدين قطب وآخرون ، دور التربية والتعليم فى بناء المجتمع الاشتراكى الديمقراطى الصاوى ، مرجع سابق .

(٢) اسماعيل محمود البباني ، التربية عن طريق النشاط ، مرجع سابق ، ص ٦٥ -

٦٧ ، ١٠٨ .

(٣) أمير قطر ، الحضور والغياب فى المدارس والكليات ، التربية الحديثة ، أكتوبر

١٩٥٥ ، السنة التاسعة والمشرون ، العدد الأول .

## المادة الرابعة :

د ٠٠ لكل فصل طابعه الخاص وشخصيته ويتحدد هذا الطابع بتحدد التلاميذ كل عام وربما أثناء العام الدراسي وقد يتغير من درس لآخر ٠٠

ومن المدرسين من لا يدرك أنهم أمام كائن جماعي له تركيبه وبنائه وأنفعاله المنعكسة حيث يوجهون عنايتهم الى شرح ما يريدونه والى تطبيق إحدى طرق التدريس أو إيجاد حل المسألة .

فالفصل كما قال دور كيم جماعة صغيرة لاتنبني قيادتها على أنها جمع بسيط مكون من أفراد مستقل بعضهم عن بعض فالأطفال في الفصل يفكرون ويحسون ويعملون بطريقة تخالف الطريقة التي يفكر ويحس ويعمل بها كل منهم اذا وجد على أفراد ٠٠

التجانس يلزمه بعض العناصر المادية مثل طول المدة التي يبقاها التلاميذ معا في فصل واحد ، والعوامل المؤقتة للتجانس هي وجود بعض المتأخرين والأطفال غير المستقرين أو الشواذ وتنوع الأمزجة ٠٠ (١) .

والملاحظ هنا أن الفكر التربوي في معظمه كان فقيرا في ابتداع تجديدات تربوية (٢) من أجل حل المشكلات القديمة التي كانت تعاني منها التربية . هذا ما سوف نجمله في الفصل الخامس .

---

(١) محمد جمال مقرر ، الفصل ظاهرة اجتماعية ، صحيفة التربية ، السنة السادسة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٥٣ ، ص ١ - ٤ .

(٢) انظر أمثلة للتجديدات التربوية :

Jean. Vial - Vers Une Pédagogie de la personne - Presses Universitaires de de France — 1975, Paris, pp. 182-204



## **الفصل الخامس**

---

**نتائج البحث ومقترحات بمجالات وأساليب بحثية تالية**





### أعلى هذا البحث مجموعة من النتائج كما يل :

- القضايا التي كانت تشغل المجتمع - في الفترة من ١٩٥٢ - ١٩٧٠ - كانت مشكلات واقع وممارسة وتطبيق أكثر من أن تكون قضايا فكرية ونظرية .
- لم يكن هناك ثمة نظرية أو مذهب - فلسفي - موجهة للمجتمع خاصة في الخمسينيات ، أما في الستينيات فقد كان هناك دليل للعمل هو الميثاق - الذي رسم لسياسة تمتد فترة معينة تنتهي بنهاية سنة ١٩٧٠ وقد تبعته محاولة نظرية أخرى - بيان ٣٠ مارس سنة ١٩٦٨ .
- أسلوب العمل كان المحاولة والخطأ - كما رأى البعض - أو ردود الأفعال كما رأى البعض الآخر .
- لم تكن أغلبية التطبيقات أو الإجراءات أو الممارسات وليدة فكر الضباط الأحرار - حيث انتماءاتهم الفكرية متباينة - بل ان معظمها كانت لها ارهاصات في الفترات السابقة ( الإصلاح الزراعي - الضرائب التصاعدية - القومية العربية - طرد الانجليز .. الخ ) .
- حقق نظام الحكم صور نجاح عديدة على المستوى الخارجى - عن طريقفاعلية وتأثير قائمه - خاصة في حركة عدم الانحياز - مساندة حركات التحرر - تحقيق الوحدة العربية .. الخ .
- قدر النجاح المتحقق على المستوى الخارجى لم يتحقق بنفس القدر على المستوى الداخلى نتيجة لموامل عديدة أهمها غياب الايديولوجيا وغياب المشاركة الشعبية المتمثلة في تعدد الاحزاب .
- نجح نظام الحكم نسبيا في ضرب المصالح الاقتصادية والسياسية للطبقات التي كانت تتسيد الفترة السابقة عن طريق الإصلاح الزراعى في الريف - الضرائب التصاعدية والتأميم في المدينة -

ومنعمهم من دخول الانتخابات بعد ذلك - ولكن هذا النجاح لم يتحقق بنفس القدر فى القضاء - بالمفهوم الثورى الجذرى - على الفقر والجهل والمرض ، هذه النواحي التى ظلت تعاني منها الطبقات المعدمة - مثل عمال الزراعة فى الريف والبروليتاريا الرثة فى المدينة - فالأمية ظلت هى السيدة رغم المحاولات التقليدية للقضاء عليها وكذلك ظلت النسبة بين أعلى الدخول وأقلها - على المستوى الرسمى ١ : ٥٥ على أفضل تقدير ، هذا الى جانب المؤشرات الكمية فى المجال الصحى - ناهيك عن المؤشرات الكيفية - رغم زيادة التوجه الكلى فى هذا المجال الا أن هذه الاجراءات كانت لا تتناسب مع ما تنتظره الجماهير الفقيرة التى تعاني من الأمراض - خاصة المتوطنة - فعلى سبيل المثال لم يطرح مشروعاً قومياً يهدف الى القضاء على الأمية أو الأمراض المتوطنة طوال فترة الدراسة \*

- استفاد من هذا الوضع شرائح الطبقة الوسطى التى ينتمى اليها معظم قادة النظام والانتلجنسيا المصرية \*
- نتيجة مما سبق كان موقف النظام الحاكم موقفاً وسطياً فى معظم المشكلات والاجراءات والانحيازات \*

فى أهم أعمالها وهو اصلاح الزراعى لم يمس الملكيات المتوسطة بل ان نسب الملكيات المتوسطة بعد الثورة لا تكاد تختلف كثيراً عن قبلها . وعلى المستوى الخارجى لم تنحز لكتلة دون أخرى - على المستوى الرسمى - وكانت مصر فى ذلك الوقت من بين مؤسسى دول حركة عدم الانحياز والحياد الايجابى !

وعلى المستوى الاجتماعى أخذت بصيغة التحالف بين جميع قوى الشعب العاملة - بعد ضرب الاستقرابية الزراعية - اعتقاداً أن الصراع بين هذه القوى يمكن حله حلاً سلمياً داخل تنظيماتها السياسية واعتقاداً أنها بذلك لم تنحز لطبقة دون أخرى أو ربما لاعتقاد قادة النظام أنهم فوق الطبقات وهم ممثلين لهم جميعاً فى نفس الوقت \*

كذلك لم تنحز بصورة مطلقة الى القطاع العام أو القطاع الخاص ( أو الملكية العامة أو الخاصة بتعبير آخر ) واختلف موقفها من الملكية الزراعية عن الملكية فى الصناعة \*

- كانت أغلبية الاجراءات تتم بصورة اصلاحية جزئية هادئة أكثر من أن تكون بصورة ثورية جذرية مثل قانون اصلاح الزراعى ويستثنى

من هذا تأميم القناة وان كان البعض يعتبره رد فعل أكثر من أن يكون نتيجة فكر مسبق لدى قادة النظام .

- ارتبطت الفترة باسم جمال عبد الناصر الذي يصفه الكثيرون - الباحث واحد منهم - مهما اختلفوا معه في الرأي بأنه لم يكن عميلا أو خائنا لبلده بل كان مخلصا ووطنيا معتزا بمصر ومصريته ، قويا وخصما عنيدا في مواجهة الأحلاف والتكتلات الأجنبية ، ذا توجه اجتماعي لمصلحة القطاعات العريضة من الشعب الذي كان مبهورا بوطنيته وزعامته واسمه الذي حقق نجاحا على المستوى العالمي واقترب معظم حركات التحرر في الدول الآسيوية والافريقية ، الا أنه كانت تعوزه بعض المسائل في مقدمتها الايديولوجيا الموجهة مما جعله ينتهج أسلوب المحاولة والخطأ خاصة بعد حل الأحزاب حيث كان يعتقد أن كلها عيوب ومن ثم اعتقد أن مجلس قيادة الثورة يمكن أن يكون فوق الأحزاب ويحل محلها ويمثل مصالح جميع طبقات الشعب وفئاته وهذا كان الخطأ الأول الذي تألفت منه أخطاء كثيرة بدأت بتفردة بالحكم خاصة بعد سنة ١٩٥٦ الأمر الذي جعل معظم توجهاته الاجتماعية التي كان يهدف بها مصلحة الناس كانت تتم بدون مشاركتهم الفعلية في صنع القرار وتنفيذه ثم المحافظة عليه ، وتلك المسألة نفسها هي التي جعلت من السهل أن يطاح بأى إنجازات ذات صبغة اجتماعية بعد وفاة عبد الناصر .

- كانت القرارات تتسم بالفوقية والفردية من قبل قائد النظام .

- حصاد التجربة كان يمكن أن يمثل قاعدة لانطلاقه أكثر في إطار العدل الاجتماعي والتوجه الاجتماعي بنفس القدر الذي كان يمكن أن يشكل القاعدة لاتجاه عكسي مثل الانتصار للقطاع العام في الحالة الأولى أو الانتصار للقطاع الخاص في الحالة الثانية .

- لم تحقق التجربة النجاح المطلوب منها للشرائح الأكثر فقرا مقارنة بتجارب عالمية أخرى كانت تعاني من معظم المشكلات في نفس الفترة التاريخية .

- لقد تأثر الفكر التربوي بكثير مما كان يعمل في المجتمع المصري من حيث الشكل ومن حيث المضمون .

- نجد أسلوب مواجهة المشكلات يكاد يكون واحدا حيث غياب النظرة العلمية التي تأخذ في اعتبارها عنصر الزمن الذي يعتبر جزءا رئيسيا

فى معالجة الأمور ، فلم تكن هناك تجديدات تربوية تتسم بالشمول والجنودية والكلية تتمحور الانتقال بالمجتمع الى حالة أكثر تقدما - وذلك بغية التأثير على مسار المجتمع - مثل القضاء على الأمية أو القضاء على الازدواجية فى التعليم أو ايجاد حل لمشاكل استيعاب الطلاب الذين يقعون فى سنن الالام أو مشكلة الامتحانات أو كيفية ارتباط مخرجات النظام التعليمى بسوق العمل الذى يعانى من فائض فى بعض التخصصات وعجز فى بعضها ، أو مناقشة كيفية عمل الوسائط التربوية مجتمعة فى عمليات التغيير الاجتماعى ... الخ . كذلك نلاحظ كثرة تناول أمور التربية بمعزل عن المجالات الأخرى .

- لقد تسيد فكر وممارسات القيادة السياسية على كافة مجالات المجتمع ومنها التربية وعلى سبيل المثال عندما ظهر الميثاق لم يناقش كصيغة تحاول التاصيل النظرى للتجربة ومن ثم فهي قابلة للتعديل ولكن هرع الجميع الى الاستشهاد بفقرات منه فى كافة الموضوعات والمجالات ولم تسلم الكتابات التربوية من هذا وبالطبع اختفت هذه الظاهرة باختفاء واضع الميثاق وليس لاعتبارات فكرية أو اقتناع شخصى ، وكذلك ينعدم وجود فكر يتناقض مع الفكر الرسمى .

- نظرا لتسيد شرائح الطبقة الوسطى فى كيان الانتلجنسيا المصرية ومنهم المشتغلون بالتربية والتعليم ، كما تميزت التوجهات الاجتماعية لقادة النظام بالاهتمام بالمدينة أكثر من القرية فان هاتين الناحيتين وضحتا فى فكر المتخصصين فى التربية فجاء اهتمامهم بالريف قليلا رغم معاناته لكثير من المشكلات .

- نظرا لأن مهمة الانتلجنسيا المصرية تحقيق الأصالة والمعاصرة فنجد المتخصصين فى التربية - فى فترة الدراسة - كفيلى رئيسى من هذه الانتلجنسيا لم يقم بهذا الدور عن طريق التجديدات التربوية للمشكلات القديمة التى يرجع بعضها الى الثلاثينيات مثل الامتحانات التى انتقدتها كلاباريد والأمية والازدواج بين التعليم النظرى والعمل ... الخ .

## مقترحات بمجالات وأساليب بحثية تالية

يقترح الباحث المجالات والأساليب التالية لبحوث تربوية أخرى :

١ - بناء نموذج تحليلي لمضمون منظور فلسفى معين ثم استخدامه في تحليل محتوى إحدى الدوريات المتخصصة أو الكتابات التربوية لغير المتخصصين في التربية .

٢ - اجراء بحث فريق في مجال استكشاف أبعاد التيارات الفكرية في حقبة معينة من الفكر والتطبيق التربوى . بحيث يضم الفريق متخصصين في أصول التربية والمناهج والتربية المقارنة وعلم النفس بفروعه المختلفة والتاريخ والاجتماع والانثروبولوجى والفلسفة ... الخ .

٣ - دراسة كيفية اشتقاق دليل عمل فكرى أو منظور فلسفى للتربية المصرية في ضوء طبيعة المجتمع المصرى واتجاهات العصر والتراث القومى والتطلعات القومية .

٤ - دراسة اثر نظام الحكم في التطبيق أو الفكر أو الكتابات التربوية يكون محورها القرار السياسى في مجال التعليم .

٥ - دراسة اثر الضغوط الشعبية على قرارات المختصين وكتابات المختصين في التربية .



## الملاحق

### ملحق رقم ( ١ )

#### نموذج تحليل

للفكر التربوي في مصر من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠

#### ١ - فئات تتعلق بماهية الفكر المطروح في الكتابات :

**الفئة الأولى :** تتعلق بالفكرة التي يطرحها الكاتب من حيث كون الطرح في الصورة التي تتضمنها العناصر الآتية :

- (١) ( أى متعلق بفنيات التربية واطارها ) .
- (٢) ( أى متعلق بقضايا كلية عامة أو فى اطار علاقة الفكر التربوى بمجالات الفكر الأخرى ) .
- الفئة الثانية :** تتعلق بأهمية والحاج هذا الفكر : أى الموامل والدواع التي تجعل هذا الطرح مطلباً ضرورياً .

#### العناصر :

- (١) ضروريات خارجية .
- (٢) ضروريات داخلية : يقصد بها هنا مواجهة مشكلة التخلف بصفة عامة .
- (٣) تبريرات مستقبلية : وتكون قائمة فى ضوء تنبؤات واحصاءات يمكنها أن تستشرف المستقبل .
- (٤) ضرورات ومبررات أخرى .

**الفئة الثالثة :** القوى الاجتماعية التى تسهم اسهاما مباشرا فى تنفيذ الأفكار المطروحة فى الكتابات •

#### **العناصر :**

- (١) عن طريق السلطة ( التنفيذية / التشريعية ) •
- (٢) النخبة : يقصد بهم قادة الراى العام والتكنوقراط والكتاب وكبار المثقفين •
- (٣) الجهود الذاتية لفئة أو طبقة أو جماعة •
- (٤) قوى خارجية : كالخبراء الأجانب أو معونات خارجية •
- (٥) غير محدد •

**الفئة الرابعة :** تتعلق بمراحل تحقيق الفكرة (أى المدى الزمنى لتحقيقها) •

#### **العناصر :**

- (١) فورية : أى من الممكن أن تتم فى وقت محدد •
- (٢) تدريجية : أى يمكن وضع جدول زمنى يتم بمقتضاه تنفيذ خطوات نحو تحقيق الفكرة •
- (٣) غير محدد •

**ب - فئة تتعلق بطبيعة (البيئة) التى تحدث عنها الكتابات وهى الفئة الخامسة :**

#### **عناصرها هى :**

- (١) بيئة يفلب عليها الطابع الريفى •
- (٢) بيئة حضارية •
- (٣) بيئة ساحلية •
- (٤) بيئة صحراوية •
- (٥) التناول بشكل عام ( يشمل معظم البيئات السابقة ) •
- (٦) غير محدد •



## ج - فئة تتعلق بمنهج الكاتب وهي الفئة السادسة :

### عناصرها :

- (١) الهدف : المقصود به تحديد صيغة الهدف أو الفكر المطروح في الكتابات ( واضح / غير واضح ) .
- (٢) الغرض : تحديد من ناحية كون الحل المطروح ( نظريا في معطاه / أو تنفيذيا في معطاه - أى وضع خطوات محددة ) .
- (٣) الفروض : تحديد هل يستعمل الكاتب فروضا علمية أم لا ( واضحة / غير واضحة ) .
- (٤) المخاطب : المقصود به تحديد مستقبل الكتابات ( محدد / غير محدد ) .

## د - فئات تتعلق بموقف الكاتب من بعض القضايا :

- الفئة السابعة :** تتعلق بموقف الكاتب من الفكر الأجنبي الغربي .
- ( أى الاستجابات وردود الأفعال الايجابية أو السلبية لما يطرحه الفكر الأجنبي بصفة عامة الغربي بصفة خاصة وما يتخذه الكاتب من مواقف ) .

### العناصر :

- (١) عداء ورفض : أى الاستجابة لهذا الفكر تكون مضادة ، أى علم القبول المطلق للمواقف والأفكار الأجنبية .
- (٢) حياد : أى التعامل مع الفكر الأجنبي من موقف مستقل لا يحمل الرفض المطلق أو الخضوع المطلق .
- (٣) تعاطف ومناصرة : أى الاقتباس والتأييد ، بمعنى آخر الدعوة لتطبيق هذا الفكر كما هو في مصر .
- (٤) مقارنة : بين نظمنا التربوية والأنظمة الأخرى ( مع طرح امكانية الاستفادة من بعض الجوانب في التجارب الأخرى أو بيان عدم الاستفادة من بعض الجوانب في التجارب الأخرى لمبررات يسوقها الكاتب ) .
- (٥) غير واضح .

**الفئة الثامنة :** الموقف من الديمقراطية ( يقتصر هنا على الموقف من بعض مظاهر الديمقراطية في الفكر التربوي في مصر ) .

#### **العناصر :**

**( ١ ) الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية وهي تتضمن العناصر الآتية :**

- (١) اقراره بدون شروط .
- (٢) التأكيد على إتاحة الفرصة .
- (٣) تيسير سبل الحصول عليها .
- (٤) اقراره بشروط معينة ( مثل السن - القدرات - الجنس .. الخ ) .
- (٥) توحيد أنواع التعليم ( مع / ضد ) .
- (٦) غير واضح .

**ب - الموقف من سياسة الكم والكيف ( هي تتضمن العناصر الآتية ) :**

- (١) تغليب الكم في مرحلة دون أخرى .
- (٢) تغليب الكيف في مرحلة دون أخرى .
- (٣) الأخذ بالكم والكيف في جميع المراحل وعدم وضعها في موقف متناقض .
- (٤) الأخذ بالكم والكيف في بعض المراحل وعدم وضعها في موقف متناقض .
- (٥) الأخذ بالكم في جميع المراحل .
- (٦) الاهتمام بالكيف في جميع المراحل .
- (٧) غير واضح .

**ج - الموقف بالنسبة لدور المرأة في المجتمع وهي تتضمن العناصر الآتية :**

- (١) اقرار حق تعليمها في جميع المراحل .
- (٢) اقرار حق تعليمها في مرحلة دون أخرى .
- (٣) اقرار التحاقها بنوع من أنواع التعليم دون آخر :

- (٤) اقرار التحاقها بكل أنواع التعليم .
- (٥) اقرار اتاحة فرص العمل لها في مجال دون آخر .
- (٦) اقرار أن الذكر مثل الأنثى في الحصول على الفرصة التعليمية .
- (٧) اقرار اتاحة فرص العمل لها في جميع المجالات .
- (٨) تهيئة الظروف للمرأة حتى تقوم بدورها .
- (٩) غير واضح .

**الفئة التاسعة : الموقف من التغيير الاجتماعي :** في وجهة النظر من نقل المجتمع من حالة التخلف الى حالة التقدم ( من الناحية الفلسفية ) .

#### **العناصر :**

- (١) تلقائي : أى التغيير يتم بدون توجيه .
- (٢) ثورى : يكون التغيير جذليا في الأبنية والعلاقات الاقتصادية الاجتماعية وفي نفس الوقت يتم التغيير في البناء الفكرى القيمى للمجتمع تغييرا جذريا شاملا وكليا .
- (٣) اصلاحى : تغيير تدريجى جزئى استهدف التغيير في البناء الفكرى والقيمى للمجتمع في اطار نظمته النظم السياسية والقانونية والدينية السائدة .
- ( مثال هذا في اقرار امكانية قيام التربية بمفردها بعملية التغيير الاجتماعى ) .

هـ - فئة تتعلق بمعنى ارتباط الفكر المطروح في الكتابات بواقع المجتمع المصرى ومشكلاته كما حددتها الدراسة الراهنة .

#### **الفئة العاشرة :**

#### **العناصر :**

- (١) مرتبط بالمشكلات الكبرى .
- (٢) مرتبط بفتيات التربية واطارها في معظمها .
- (٣) مرتبط بمشكلات أخرى .
- (٤) غير واضح .

## ملحق رقم ( ٢ )

### قائمة بالمادة المكتوبة التي تم تحليلها

- (١) ابراهيم عصمت مطاوع : اتجاهات جديدة في الدراسات التربوية  
واعداد المعلمين ( القاهرة • صحيفة التربية • مارس ١٩٦٨ ) •
- (٢) ابراهيم عصمت مطاوع : التخطيط التربوي ( القاهرة • صحيفة  
التربية • مايو ١٩٦٨ ) •
- (٣) ابراهيم عصمت مطاوع : التربية من أجل المجتمع الاشتراكي ( القاهرة  
• صحيفة التربية • يناير ١٩٦٧ ) •
- (٤) ابراهيم عصمت مطاوع : المدرسة والمجتمع الاشتراكي ( القاهرة •  
• صحيفة التربية • مارس ١٩٦٧ ) •
- (٥) ابراهيم عصمت مطاوع : دور التعليم الريفي في اصلاح المجتمع العربي  
( القاهرة • الرائد • مجلة نقابة المهن التعليمية • يونيو ١٩٦٠ ) •
- (٦) أبو الفتوح رضوان : التربية والقومية العربية ( القاهرة •  
مرآة العلوم الاجتماعية • مجلة تصدرها رابطة اساتذة المواد  
الاجتماعية • يونية ١٩٥٨ ) •
- (٧) أبو الفتوح رضوان : الديمقراطية السليمة في المجتمع المدرسي  
( القاهرة • التربية في ضوء الميثاق • مجلد صدر عن قسم التدريب  
بمنطقة القاهرة الجنوبية التعليمية • د٠ ت٠ ) •
- (٨) أحمد خيرى كاظم : اتجاهات في تدريس العلوم • دور القصة في  
تحقيق هدف التفكير العلمى ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر  
١٩٦٦ ) •

- (٩) اسماعيل محمود القباني : **التربية عن طريق النشاط** ( القاهرة • النهضة المصرية • الطبعة الأولى • ٠٠ يناير ١٩٥٨ ) •
- (١٠) اسماعيل محسود القباني : **خطاب افتتاح المركز الدولي للتربية الأساسية للدول العربية** ( القاهرة • صحيفة التربية • يناير ومارس • عدد واحد • ١٩٥٣ ) •
- (١١) اسماعيل محمود القباني : **سياسة التعليم الجديد** ( القاهرة • صحيفة التربية • مايو ١٩٥٤ ) •
- (١٢) اسماعيل محمود القباني : **محاضرات في الوحدة الثقافية** ( القاهرة • معهد الدراسات العربية العالية • جامعة الدول العربية ، ١٩٥٨ ) •
- (١٣) **الاتجاهات التربوية المعاصرة** : ( القاهرة • مركز الوثائق والبحوث التربوية • النشرة رقم ٢ • ابريل ١٩٦١ ) •
- (١٤) السيد محمد يوسف : **رسالة المعلم في التوجيه القومي** ( القاهرة • الرائد • مجلة نقابة المهن التعليمية • يناير/فبراير ١٩٦٦ ) •
- (١٥) أمير بقطر : **الاشتراكية والتعليم من حيث الكم والنوع** ( القاهرة • مجلة التربية الحديثة • تصدر عن الجامعة الامريكية بالقاهرة • أكتوبر ١٩٦٢ ) •
- (١٦) تقرير رابطة خريجي معاهد وكليات التربية عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحتة اللجنة الوزارية للقوى العاملة ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٦ ) •
- (١٧) **توصيات مؤتمر قادة التوجيه القومي للمعلمين** ( القاهرة • نقابة المهن التعليمية • يناير / فبراير ١٩٦٦ ) •
- (١٨) حامد عمار : **العمل الميداني في الريف** ( سرس الليان • مجلة التربية الاساسية • المركز الدولي للتربية الاساسية في العالم العربي • المجلد الثاني • العدد الرابع ، ١٩٥٥ ) •
- (١٩) حامد عمار : **النقد والانتاج التربوي** ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٢ ) •
- (٢٠) حامد عمار : **بعض مفاهيم علم الاجتماع** ( القاهرة • معهد الدراسات العربية العالية • جامعة الدول العربية • الطبعة الثانية ، ١٩٦٢ ) •

- (٢١) حامد عماد : دوافع التعليم عند الأميين (سرس اللبان مجلة التربية الأساسية • المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي • المجلد الثالث • العدد الثاني • ١٩٥٦ ) .
- (٢٢) حامد عمار : في بناء البشر • دراسة في التقدير الحضاري والفكر التربوي ( سرس اللبان • مركز تنمية المجتمع في العالم العربي ، ١٩٦٤ ) .
- (٢٣) حمدي مصطفى حرب : التربية والتكنولوجيا في معركة التصنيع ( القاهرة • دار المعارف ، ١٩٦١ ) .
- (٢٤) سعاد جاد الله : المدرسة الثانوية وماذا نريد أن تحقق ؟ ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٦ ) .
- (٢٥) سعد مرسى أحمد : في تربية الإنسان ( القاهرة • عالم الكتب • مايو ١٩٦٥ ) .
- (٢٦) صادق سمعان : الفلسفة والتربية ( القاهرة • دار النهضة العربية • الطبعة الاولى ، ١٩٦٢ ) .
- (٢٧) صلاح الدين قطب وآخرون : دور التربية والتعليم في بناء المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني ( القاهرة • صحيفة التربية • مايو ١٩٦١ ) .
- (٢٨) صلاح مخيمر : نحو نظرية ثورية في التربية ( القاهرة • الانجلو المصرية يناير ١٩٦٧ ) .
- (٢٩) عبد العزيز السيد : الجامعة والثقافة • محاضرة أقيمت بالجامعة الليبية في بنغازي يوم الاثنين ٨ مايو ١٩٦١ ( الاسكندرية • مطبعة جامعة الاسكندرية ، ١٩٦١ ) .
- (٣٠) عبد العزيز السيد : مشكلات التطبيق التربوي ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٧ ) عرض لندوة عقدت بالرابطه بتاريخ ١٩٦٧/٩/١١ .
- (٣١) عبد العزيز القوصي : الاتصال بالجمهور وكسب ثقته للحصول على المعلومات ( القاهرة • صحيفة التربية • مايو ١٩٦٠ ) .
- (٣٢) عبد العزيز القوصي : الأسس التربوية للجمعية العربية • صحيفة التربية • مارس ١٩٦٠ .

- (٣٣) عبد العزيز القوسى : الجوانب التربوية للتطوير الصناعى والاقتصادى فى الجمهورية العربية المتحدة ( القاهرة • صحيفة التربية • يناير ١٩٦٠ ) •
- (٣٤) عزيز محمد حبيب : الخلفات التعليمية وتذليل العقبات التى تعترضها ضمانا لرفع مستوى الأداء ( القاهرة • صحيفة التربية • مايو ١٩٦٨ ) •
- (٣٥) عزيز محمد حبيب : حتمية اعداد المعلم الاشتراكى ( القاهرة • صحيفة التربية • مايو ١٩٦٧ ) •
- (٣٦) عزيز محمد حبيب : كلمة فى افتتاح احتفالات الرابطة بالمعيد الفضى ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٨ ) •
- (٣٧) قرارات لجنة التربية والتعليم بالمؤتمر العام للاتحاد القومى فى ج.م.ع. ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٠ ) •
- (٣٨) كمال الدين حسين : كلمته فى مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للمول العربية بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجامعة المول العربية المنعقد بـ مجلس النواب بالقاهرة فى ٢٩/١٢/١٩٥٤ ( القاهرة • مجلة التربية الحديثة • تصدر عن الجامعة الامريكية بالقاهرة • فبراير ١٩٥٣ ) •
- (٣٩) كمال زاخر لطيف : التعليم الابتدائى والتخفيف الاشتراكى ( القاهرة الانجلو المصرية ، ١٩٦٣ ) •
- (٤٠) محمد أحمد الفنام : مسئولية التعليم فى تنوير الفوارق بين الطبقات فى مجتمعا ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٢ ) •
- (٤١) محمد السيد روعة : متابعة التربية والتعليم فى ضوء الميثاق ( القاهرة صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٢ ) •
- (٤٢) محمد الهادى عفيفى ومحمد أحمد الفنام : الصحة الثقافية ( القاهرة • صحيفة التربية • مايو ١٩٦١ ) •
- (٤٣) محمد الهادى عفيفى ومحمد أحمد الفنام : مستقبل المدارس النموذجية • نحو فلسفة جديدة ( القاهرة • صحيفة التربية • يناير ١٩٦١ ) •

- (٤٤) محمد توفيق السيد : مشكلة الدروس الخصوصية ( القاهرة •  
صحيفة التربية يناير ١٩٦٨ ) •
- (٤٥) محمد جمال صقر : اتجاهات في التربية والتعليم • دراسات في  
التربية • ( القاهرة • دار المعارف ، ١٩٥٨ ) •
- (٤٦) محمد جمال صقر : الفصل طاهرة اجتماعية ( القاهرة • صحيفة  
التربية • نوفمبر ١٩٥٣ ) •
- (٤٧) محمد حافظ غانم : فلسفة التعليم في الخطة الخمسية القادمة  
( القاهرة • صحيفة التربية • يناير ١٩٧٠ ) •
- (٤٨) محمد خليفة بركات : القيادة الجماعية • التدريب عليها وتطبيقاتها  
في ميدان التربية والتعليم ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر  
١٩٦٢ ) •
- (٤٩) محمد خيرى حريى : التخطيط للتعليم ( القاهرة • صحيفة التربية •  
نوفمبر ١٩٦٢ ) •
- (٥٠) محمد سميد قدرى : الميثاق والتربية ( القاهرة • صحيفة التربية •  
نوفمبر ١٩٦٢ ) •
- (٥١) محمد على العريان ومحمد الهادى عفيفى ومحمد محمود رضوان :  
مفاهيم جديدة في التربية ( الاسكندرية • مطبعة رويال دوت  
ولكن بتحرى الباحث وجد أن التاريخ ١٩٥٥ ) •
- (٥٢) محمد على حافظ : موقفنا والميثاق ( القاهرة • التربية في ضوء  
الميثاق • مجلد صدر عن قسم التدريب بمنطقة القاهرة الجنوبية  
التعليمية د.د. •
- (٥٣) محمد فريد أبو حديد : معركة التعليم ( القاهرة • صحيفة التربية •  
مايو ١٩٥٣ ) •
- (٥٤) محمد كامل النحاس : مشكلات المجتمع المصرى ودور المدرسة  
الابتدائية في مواجهتها ( القاهرة • مطبوعات مؤتمر النظائر  
والافتتيش بالتعليم الابتدائى • الهيئة المصرية الأمريكية المشتركة  
للتعليم • مشروع اعداد المعلمين وتدريبهم • نسخة بمتحف التعليم  
بوزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٦ ) •



- (٥٥) محمد لبيب النجى : **فى الفكر التربوى** ( القاهرة • الانجلو المصرية • ١٩٧٠ )
- (٥٦) محمد نسيم رأفت : **مبدأ تكافؤ الفرص** ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٢ )
- (٥٧) محمود رشدى خاطر : **مكافحة الأمية فى العالم العربية** ( سرس الليان • **مجلة التربية الأساسية** • المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى • المجلد الثانى • العدد الأول ، ١٩٥٤ )
- (٥٨) محمود عبد العزيز يوسف : **الرابطه والسياسة التعليمية الجديدة** ( القاهرة **صحيفة التربية** • يناير ١٩٦٩ )
- (٥٩) محمود عبد العزيز يوسف : **ملاحم القانون الجديد لنقابة المهن التعليمية وضروراته الحتمية** ( القاهرة • **صحيفة التربية** • مارس ١٩٦٩ )
- (٦٠) مذكرة السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية فى يناير ١٩٦١ والخاصة بنشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية فى مرفق التربية والتعليم ( القاهرة • **صحيفة التربية** • مارس ١٩٦١ )
- (٦١) **مؤتمر رؤساء الاقسام للتعليم الابتدائى بالمناطق التعليمية من ١٧ مايو الى ٢١ مايو ١٩٥٨** ( القاهرة • اللجنة العليا للوحدات المجمع • تقرير بمتحف التعليم بوزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٨ )
- (٦٢) وليم هيرد كلباتريك • ترجمة أبو الفتوح رضوان ومحمد الهادى عفيفى • **اصول النهج الجديد** ( القاهرة • الانجلو المصرية ، ١٩٧٠ ) المقدمة
- (٦٣) وهيب سمعان : **التربية فى العالم المعاصر** • مقال اصلاح التعليم فى - ج.ع.م. ( القاهرة • مكتبة النهضة المصرية • ابريل ١٩٦٣ )
- (٦٤) وهيب سمعان : **ثورة فى التعليم** ( القاهرة • **صحيفة التربية** • نوفمبر ١٩٦٢ )

### ملحق رقم ( ٣ )

#### قائمة ببعض الدراسات التي استعان بها الباحث في اعداد نموذج التحليل

- السيد ياسين - التوازن الطبقي في فكر التنمية السياسية بين الادراك والممارسة - الفكر العربي - السنة الأولى ١٥ ايلول - ١٥ تشرين الثاني - ١٩٧٨ - المجلد ٤ ، ٥ .
- السيد ياسين - تحليل مضمون الفكر القومي العربي - مركز دراسات الوحدة العربية بيروت ، أكتوبر سنة ١٩٨٠ .
- تحليل محتوى لكتب الادارة - مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت - العدد الرابع - السنة التاسعة - ديسمبر ١٩٨١ .
- عبد الباسط عبد المعطى - الاعلام وتزييف الوعي - دار الثقافة الجديدة - سنة ١٩٧٩ .
- فاطمة محمد طلبة - تأثير مناهج التربية القومية في تحقيق اهداف الجانب المعرفي بالمرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس ، سنة ١٩٨٠ .
- فؤاد البهي السيد - تحليل محتوى جريدة منار المغرب - على الآلة الكاتبة .
- مارلين نصر - القومية والدين في فكر عبد الناصر - المستقبل العربي - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت - العدد ٢٤ فبراير - ١٩٨١ .
- محمود الشنيطي وآخرون - كتب الأطفال في مصر ١٩٢٨ - ١٩٧٨ - دراسة استطلاعية - مقدمة لمنظمة اليونسيف - المجلد الاول - ١٩٧٩ .
- يحيى عطية سليمان - تأثير استخدام التاريخ المحل على رفع مستوى المعرفة التاريخية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي - ماجستير غير منشورة كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ .
- Fayez M. Mina - Academic Research in Mathematics Education in England (Analytical Study : 1951-1976, Reprint from «the Journal of Faculty of Education, Ain Shams University No. 4 (part 11), 1981.

# الفهرست

٣	• • • • •	الفصل الأول : الاطار العام للدراسة
٥	• • • • •	— مقدمة
٩	• • • • •	— مشكلة الدراسة
١١	• • •	— الهدف من الدراسة وأهميتها ( المسلمات )
١٣	• • • • •	— تساؤل الدراسة
١٤	• • • • •	— المنهج
١٦	• • • • •	— حدود الدراسة
١٧	• • • • •	— خطوات الدراسة
١٨	• • • • •	— مصطلحات الدراسة
٢٣	•	الفصل الثاني : المجتمع المصري من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠
		أولا : التطبيقات الاجتماعية عشية يوليو ١٩٥٢
٢٦	• • • • •	ووضع الضباط الأحرار بينها
٢٧	• • • • •	— التركيب الطبقي في القرية
٣١	• • • • •	— التركيب الطبقي للمدينة
		( أ ) — العمال
		( ب ) — البرجوازية
٣٦	• • • • •	— تنظيم الضباط الأحرار
٣٦	• • •	١ — دور العسكريين في تاريخ مصر
٣٧	•	٢ — الأحوال الاجتماعية والفكرية للضباط الأحرار
٤٠	• • • •	٣ — خصائص تنظيم الضباط الأحرار
٤١	• •	٤ — الأسباب المباشرة لقيامهم بثورة ١٩٥٢
٤١	• • • • •	٥ — ممارساتهم

٤٤	• •	ثانيا : بين حكم الصفوة العسكرية وحكم الشعب
٤٧	• • • • •	— زعامة الحكم وتفرده
٤٩	• • • • •	— ماهية الناصرية
٥٣	• • • • •	— خطأ أول تألفت منه أخطاء
٥٤	• •	— التوجهات الاجتماعية لنظام الحكم الناصري
٥٨	• • • • •	— المقاومة السلبية للنظام
٥٩	• • • • •	— هجرة العقول
٦١	• • • •	— نجاح النظام على النطاق الدولي
٦٢	• • • • •	ثالثا : مدى التغيير الاجتماعي
٦٧	• • •	— الخطة الخمسية ( ٦٥/٦٤/٦١/٦٠ )
٧٠	• • • • •	— القوانين الاشتراكية
٧١	• • • • •	— الإصلاح الزراعي
٧٦	• • • • •	— التأميم ونشأة القطاع العام
٧٧	• • • •	— حصاد التجربة الناصرية في الحكم
٨٧	•	الفصل الثالث : الفكر التربوي من ناحية الشكل ( الصورة )
٩١	• • • • •	اولا : فئات تتعلق بماهية الفكر
١٣٣	•	ثانيا : فئة تتعلق بطبيعة البيئة التي تناولها الكتابات
١٣٩	• • • • •	ثالثا : فئة تتعلق بمنهج الكاتب
١٥٩	• • •	الفصل الرابع : الفكر التربوي من ناحية المضمون
١٦٣		اولا : فئات تتضمن دراسة موقف الكاتب من بعض القضايا
		ثانيا : فئة تتعلق بمدى ارتباط الفكر المطروح في الكتابات
٢٠٨	• • • • •	بواقع المجتمع المصري ومشكلاته
٢٢١	• • • • •	الفصل الخامس : الخاتمة
٢٢٣	• • • • •	— نتائج الدراسة
٢٢٧	• • • • •	— اقتراحات لعمل بحوث
٢٢٩	• • • • •	الملاحق
٢٣٤	• • • • •	المراجع



مطابع الهيئة العامة للكتاب

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٦/٤٢٦٢

ISBN ٣ - ١٥٥٢ - ٠١ - ٩٧٧ -



يحتوي هذا الكتاب دراسة تحليلية تحمل وجهة نظر نقدية ،  
استخدم الكاتب فيها أحد الأساليب المنهجية التي يراها  
المشتغلون بالعلوم الاجتماعية ، إنها تحقق قدراً عظيماً من  
الموضوعية ، وهي تنطلق من تقرير وجود علاقات جدلية بين  
الفكر والواقع ، وأن الفكر هو محاولة لتفسير وضع ، أو رد  
فعل له ، أو موقف تتخذه تجاهه ، في ضوء مصلحة معينة تمليها  
ضرورات الصراع ، كما أن مهمة الفكر - العلمي - ليس  
تفسير العالم فقط بل تغييره ، وهذا الفكر لا يكون إلا في  
موضوعات الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وإلا  
تحرك في فراغ التجريد .

